

# **A TESE EM PROCESSO DE PRODUÇÃO**

**Políticas, Administração e Sistemas Educacionais;  
Práticas Educativas; Filosofia e História da Educação**

**Anselmo Alencar Colares  
José Claudinei Lombardi  
Organizadores**



Anselmo Alencar Colares  
José Claudinei Lombardi  
Organizadores

A TESE EM PROCESSO DE PRODUÇÃO:  
POLÍTICAS, ADMINISTRAÇÃO E SISTEMAS EDUCACIONAIS; PRÁTICAS  
EDUCATIVAS; FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

1ª Edição Eletrônica

**Uberlândia / Minas Gerais**  
**Navegando Publicações**  
**2016**



**Navegando Publicações**

**CNPJ – 978-85-92592-00-4**



NAVEGANDO

[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)

Uberlândia – MG  
Brasil

**Conselho Editorial**

Anselmo Alencar Colares  
Carlos Lucena  
Dermeval Saviani  
Gilberto Luiz Alves  
José Carlos de Souza Araújo  
José Claudinei Lombardi  
José Luis Sanfelice  
Lívia Diana Rocha Magalhães  
Mara Regina Martins Jacomeli

**Copyright © by autores, 2016.**

---

A11197 Colares, Anselmo Alencar; Lombardi, José Claudinei (orgs)  
A tese em processo de produção: políticas, administração e sistemas  
educacionais; filosofia e história da educação/ Anselmo Alencar  
Colares; José Claudinei Lombardi (Orgs). Uberlândia:  
Navegando Publicações, 2016.

ISBN: 978-85-92592-12-7

I. Educação. 2. Sistemas Educacionais. 3. História da Educação.  
I. Colares, Anselmo Alencar; Lombardi, José Claudinei. II. Título. III. Série.

CDD – 370

---

Preparação – Lurdes Lucena  
Diagramação – Lurdes Lucena  
Revisão – Lurdes Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação	370
História	900
Ciências Sociais	300

## Sumário

<b>Apresentação</b>	<b>07</b>
<i>Anselmo Alencar Colares</i> <i>José Claudinei Lombardi</i>	
<b>Parte I – Políticas, Administração e Sistemas Educacionais</b>	<b>19</b>
<b>A construção da identidade do docente no contexto sócio histórico e cultural no mundo do trabalho</b>	<b>21</b>
<i>Lídia Alves de Oliveira</i> <i>José Roberto Heloani</i>	
<b>Educação ambiental: trajetória, realidade e desafios</b>	<b>39</b>
<i>Maria Mirtes Cortinhas dos Santos</i> <i>Luis Enrique Aguilar</i> <i>Maria de Fátima Matos de Souza</i>	
<b>A implementação da educação profissional no oeste paraense: análise de uma trajetória recente</b>	<b>53</b>
<i>Raimundo Sátiro dos Santos Ramos</i> <i>Newton Antonio Paciulli Bryan</i>	
<b>Políticas de inclusão digital na Amazônia: uma análise da implementação do PROUCA em Santarém/PA</b>	<b>69</b>
<i>Eliane Cristina Flexa Duarte</i> <i>Luís Enrique Aguilar</i>	
<b>Educação popular como método de transformação social dos ribeirinhos da várzea de Santarém – Pará, Brasil</b>	<b>85</b>
<i>Antonia do Socorro Pena da Gama</i> <i>Newton Antonio Paciulli Bryan</i>	
<b>Parte II – Ensino e Práticas Culturais</b>	<b>99</b>
<b>Ensino de ciências e matemática no interior da Amazônia: antecedentes da criação do CPADC de Santarém-PA</b>	<b>101</b>
<i>Nilzilene Gomes de Figueiredo</i> <i>Elisabeth Barolli</i>	
<b>Para além do desfile: um estudo sobre a educação não-formal na escola de samba bole-bole, no município de Belém/PA</b>	<b>119</b>
<i>Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo</i> <i>Márcia Maria Strazzacappa Hernandez</i>	

A pesquisa em educação estatística nos programas brasileiros de pós-graduação <i>Rodrigo Medeiros dos Santos</i> <i>Dario Fiorentini</i>	139
Fala professora – quando a história de si conta a história da profissão <i>Maria Aldenira Reis Scalabrin</i> <i>Guilherme do Val Toledo Prado</i> <i>Tania Suely Azevedo Brasileiro</i>	153
Parte III – Filosofia e História da Educação	169
Aldeamento no período jesuítico (1549-1759) e seus reflexos na educação escolar indígena contemporânea <i>Gilberto César Lopes Rodrigues</i> <i>José Claudinei Lombardi</i>	171
Para definir o movimento do conteúdo, forma, espaço e tempo: uma introdução <i>Edna Marzitelli Pereira</i> <i>Mara Regina Martins Jacomeli</i>	183
Educação ambiental: aproximações com o neoliberalismo? <i>Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante</i> <i>Renê José Trenti Silveira</i>	205
Abgvar Bastos: literatura e educação em <i>Terra de icamiaba, romance da amazônia</i> <i>Odenildo Queiroz de Sousa</i> <i>Roberto Goto</i>	221
A instrução pública como elemento civilizador no segundo império brasileiro (1841-1871) <i>Dércio Pena Duarte</i> <i>Silvio Sánches Gamboa</i>	237
Educação de surdos nas produções acadêmicas: questões iniciais <i>Eleny Brandão Cavalcante</i> <i>José Luis Sanfelice</i>	245

**A TESE EM PROCESSO DE PRODUÇÃO:  
POLÍTICAS, ADMINISTRAÇÃO E SISTEMAS  
EDUCACIONAIS; PRÁTICAS EDUCATIVAS; FILOSOFIA E  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.**

**Anselmo Alencar Colares (Organizador)**  
**José Claudinei Lombardi (Organizador)**

**Antonia do Socorro Pena da Gama**  
**Dario Fiorentini**  
**Dércio Pena Duarte**  
**Edna Marzitelli Pereira**  
**Eleny Brandão Cavalcante**  
**Eliane Cristina Flexa Duarte**  
**Elisabeth Barolli**  
**Gilberto César Lopes Rodrigues**  
**Guilherme do Val Toledo Prado**  
**José Luis Sanfelice**  
**José Roberto Heloani**  
**Lídia Alves de Oliveira**  
**Luis Enrique Aguilar**  
**Márcia Maria Strazzacappa Hernandez**  
**Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo**  
**Mara Regina Martins Jacomeli**  
**Maria de Fátima Matos de Souza**  
**Maria Aldenira Reis Scalabrin**  
**Maria Mirtes Cortinhas dos Santos**  
**Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante**  
**Newton Antonio Paciulli Bryan**  
**Nilzilene Gomes de Figueiredo**  
**Odenildo Queiroz de Sousa**  
**Raimundo Sátiro dos Santos Ramos**  
**Renê José Trenti Silveira**  
**Roberto Akira Goto**  
**Rodrigo Medeiros dos Santos**  
**Silvio Sánchez Gamboa**  
**Tania Suely Azevedo Brasileiro**



## **APRESENTAÇÃO**

### **O PROGRAMA DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER) E A FORMAÇÃO DE PESQUISADORES PARA ATUAR NA AMAZÔNIA: APRENDIZADOS DO PERCURSO.**

*Anselmo Alencar Colares  
José Claudinei Lombardi*

O título deste livro expressa seu sentido e propósito, quais sejam: oferecer aos leitores uma prévia das teses que em breve serão incorporadas ao banco de dados da CAPES, contribuindo para a melhor compreensão de problemas que afetam a educação. Por serem textos redigidos quando a tese ainda encontrava-se em elaboração, é possível identificar aspectos caracterizadores de sua construção, do ponto de vista teórico e metodológico, que são cruciais para a formação de pesquisadores, tais como a busca pela melhor definição do objeto, a delimitação do problema, as decisões teóricas e metodológicas para a compreensão e análise.

Escrever esta apresentação representa para nós uma grata responsabilidade, uma vez que a proposta da realização do doutorado interinstitucional em educação reunindo a Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – na condição de instituição consolidada, como proponente – e o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) – instituição receptora – nasceu de uma visão estratégica com vistas a implantação de linhas de pesquisa e um programa de pós-graduação em educação na Ufopa, agregando docentes desejosos de se tornarem pesquisadores, realizando estudos originais e tendo como objeto temas de relevância social, muitos dos quais fortemente enraizados na realidade regional amazônica. O Dinter Unicamp/Ufopa foi ganhando forma, no âmbito da Ufopa, com o trabalho feito pelo Prof. Dr. Anselmo Colares<sup>1</sup>, de levantamento inicial da demanda, esboço da proposta e obtenção da aprovação junto às instâncias decisórias; e na Unicamp com o Prof. Dr. José Claudinei Lombardi realizando as articulações necessárias com vistas a identificar linhas de pesquisa e docentes com disponibilidade para deslocarem-se até Santarém com vistas a ministrar as disciplinas, realizar as orientações e demais atividades previstas no projeto. O trabalho evoluiu resultando na construção do texto

---

<sup>1</sup>Sou egresso da primeira turma regular que a então Universidade Federal do Pará (UFPA) ofereceu fora de sua sede, localizada em Belém, capital do Estado. Fui cursar a pós-graduação *stricto sensu* em Campinas-SP, vivenciando as dificuldades que envolvem esta trajetória. Acredito que uma forma de reduzir o desequilíbrio regional também nesse aspecto, seja pela realização de esforços interinstitucionais na formação de professores formadores de outros professores, da região e, preferencialmente, na região, de modo a construirmos equipes enraizadas para que floresçam e produzam os frutos almejados e necessários na promoção de avanços sociais para esta porção da Amazônia (depoimento pessoal).

(justificativas, objetivos e demais itens caracterizadores da proposta), composição do quadro docente, definição das disciplinas a serem ofertadas na Ufopa e as atividades a serem desenvolvidas na Unicamp. Submetida à Capes, foi aprovada em 12 de dezembro de 2011, seguindo as normas estabelecidas no Edital nº 013/2011, o qual estabelecia como objetivos do Dinter:

a) viabilizar a formação de doutores fora dos centros consolidados de ensino e pesquisa, com igual padrão de qualidade;

b) explorar o potencial dos programas de pós-graduação já consolidados para:

- apoiar a capacitação de docentes para os diferentes níveis de ensino;

- subsidiar a nucleação e o fortalecimento de grupos de ensino e pesquisa;

- fortalecer e estabelecer as condições para a criação de novos cursos de pós-graduação.

c) contribuir para a criação e fortalecimento, nas instituições atendidas, de temas de pesquisas que respondam a necessidades regionais e ampliem o comprometimento institucional com o desenvolvimento da região;

d) contribuir para o surgimento, no âmbito das instituições receptoras, de novas vocações para pesquisa, mediante o incentivo à participação de bolsistas de iniciação científica;

e) contribuir para o estabelecimento de parcerias duradouras entre programas de pós-graduação ou grupos de ensino e pesquisa em estágios diferenciais de desenvolvimento, tendo em vista a disseminação da competência nacional em ciência e tecnologia.

O Dinter teve seu início oficial com a realização do Seminário Temático “A pesquisa em educação” (entre os dias 28 a 30 de maio de 2012), sendo aberto ao público interessado e apto a participar do processo seletivo, no qual foram apresentadas as 3 (três) linhas de pesquisa a ofertar vagas, a saber: 1) “Políticas, Administração e Sistemas educacionais”; 2) “Ensino e Práticas Culturais”; e 3) “Filosofia e História da Educação”.

A escolha dessas linhas deveu-se a maior pertinência com a formação e atuação dos possíveis doutorandos e seus respectivos projetos de pesquisa. As disciplinas obrigatórias foram ofertadas em Santarém, algumas com transmissão de aulas em vídeo conferência, permitindo que mestrandos e doutorandos da Unicamp, além de outros professores, também tomassem parte das discussões. Todos os doutorandos, em conformidade com as regras aprovadas pela CAPES, realizaram três períodos de estudos na Unicamp, nos quais tiveram a oportunidade da vivência nos grupos de pesquisas, participar das Atividades Programadas de Pesquisa, receber orientações e cursar disciplinas optativas com vistas a melhor compreensão de seus respectivos objetos de estudo.

O conjunto de teses, portanto, representa a materialização do esforço coletivo, buscando superar as dificuldades para a formação de pesquisadores, notadamente na e para a região amazônica. O Dinter

Unicamp/Ufopa propiciou o fortalecimento de grupos de pesquisas, o estreitamento de relações de cooperação entre as duas instituições diretamente envolvidas, e também favoreceu a ampliação de articulações com outras instituições de ensino superior e entre pesquisadores, a partir do envolvimento direto dos doutorandos em diversas atividades acadêmicas, notadamente nas entidades que representam o campo da educação no Brasil.

Feitas estas observações gerais, no intuito de situar o contexto gerador das pesquisas, resta observar que os doutorandos, na modalidade Dinter, participam de uma formação em serviço. Embora tenham sempre contado com o apoio institucional para redução de atividades laborais, liberação de carga horária completa nas etapas realizadas em Campinas e na fase final do curso, tiveram que superar muitos obstáculos, os quais também constituem aprendizados.

Por esta razão, o presente texto tem uma particularidade: registrar e publicizar a memória do Dinter em curso e trazer os depoimentos de alguns dos autores dos capítulos. Compreendemos que o processo de formação de um doutor é tão importante quanto a conclusão exitosa de sua tese. Assim, buscou-se saber com o grupo de doutorandos quais os dilemas, as dificuldades e as soluções encontradas ao longo do percurso. Transcrevemos a seguir alguns trechos das respostas recebidas à pergunta sobre o que significou realizar o Dinter, tendo a Unicamp como instituição promotora e a Ufopa como receptora. Acreditamos que socializar estas informações significa compartilhar estas valiosas aprendizagens. Vejamos:

Aprendi muito sobre como conviver com as diferenças: de idades, de momento de vida, de área do conhecimento, de perspectiva teórica, de visão de mundo [...]. Viver a realidade da UNICAMP com tanta intensidade, apesar de por pouco tempo, foi uma experiência inigualável para mim e me ensinou que uma universidade se define pelas pessoas, a estrutura contribui para que essas pessoas busquem o seu crescimento, o seu desenvolvimento intelectual, humano e político-cultural. (Edna Marzitelli)

[...] Cursar as disciplinas, em serviço na UFOPA, talvez tenha sido um dos maiores desafios para nós todos, assim como foi para mim, mas também foi um de meus momentos de maior produção: diários, artigos, enfim, que me são úteis ainda hoje. [...] Atualmente são as reuniões de orientação semanais via skype com minha orientadora que me tem servido MUITO para o desenvolvimento do meu trabalho. Sem o uso desse recurso seria tudo muito mais difícil pela distância que nos encontramos. (Nilzilene Figueiredo)

Minha trajetória na construção de minha Tese foi bem atípica considerando o que eu esperava, pois inicialmente eu pretendia estudar "O processo de aprendizagem do Deficiente e Intelectual e sua relação com as Políticas Públicas Inclusivas" [e após as orientações passou a ser] "A Construção da Identidade do Docente que atende ao aluno com Deficiência Intelectual incluído na Classe Comum da Escolar Regular no

Interior da Amazônia Paraense". E hoje eu tenho certeza que realmente era este o estudo que eu deveria fazer - e que bom que eu fiz, pois descobri que a questão da Identidade já se anunciara desde o mestrado que eu havia concluído em 2004 na UFAM. (Lídia Alves).

Quando entrei no DINTER, queria discutir muitos problemas pertinentes a minha área e a minha prática pedagógica, considerando que minha principal atividade no magistério é formar professores. Por isso, pensei em discutir letramento, mediação, afetividade e metodologia no Ensino Superior. Pensava como poderia fazer o diálogo entre essas teorias. Eram essas as questões que mais me deixavam cheia de inquietações. [...] No momento em que fizemos as disciplinas, essas questões foram então ficando mais confusas porque, cada professor procurou discutir a educação como uma grande problemática [mas] nas aulas que tive com o professor Ezequiel, um assunto chamou a minha atenção: a questão da leitura. [...] Em seguida, o meu orientador através de leituras e orientações me conduziu a definir meu objeto de pesquisa para que eu trabalhasse a formação do leitor dos professores de Ensino Médio e de como eles formam leitores em sala de aula. [...] Considerando o que estudei até aqui, a tese que se desenha é de que a formação dos professores em leitores influenciou bastante a maneira como eles desenvolvem o trabalho de formar leitores em sala de aula. (Terezinha Pacheco).

[...] idealizava no início do curso desvendar como se dava a prática dos educadores de seis escolas municipais, lócus de estudo, no tocante à educação ambiental, pois minha tese enveredava-se para esta temática. Mas, o fato é que eu até mesmo pós qualificação, não sabia como fazer para chegar ao intento, pois tinha na memória o querer descobrir, mas os caminhos ainda se encontravam obscuros. Ficava horas e horas matutando qual a melhor direção. Buscava vários teóricos que direcionam suas pesquisas para o mesmo foco igual ao meu, mas minha angústia era tanta que, talvez, não refletia o ponto principal. Pós qualificação fui orientada a fazer um pré-teste com perguntas seguindo a mesma linha de raciocínio de um dos autores encontrado durante minha pesquisa. Foi algo extraordinário. A partir de então, não tive mais qualquer problema, embrenhei-me na verdadeira investigação com segurança. As angústias deixaram de existir [...] mas, o que importa é a lição tirada disso tudo, não se deve sucumbir por mais que seja difícil, o importante é buscar alternativas e resoluções. (Mirtes Cortinhas)

No meu caso desde o início do Dinter tive inquietações referentes à educação profissional no âmbito do IFPA, no entanto, o problema da pesquisa foi sendo definido com o passar do tempo. Como sou engenheiro de formação tive um pouco de dificuldade no início em algumas disciplinas, pois não tinha a bagagem de conteúdo anterior que muitos já tinham em suas graduações e mestrado na área de ciências humanas e também na área educacional, especificamente. As disciplinas obrigatórias foram fundamentais, me ajudaram a definir o referencial teórico-metodológico da pesquisa, bem como entender como é amplo o campo de estudo da pesquisa educacional. Recentemente o IFPA – Campus Santarém criou

um Grupo de Pesquisa em Educação, neste pretendo contribuir utilizando todo o aprendizado que tive no Doutorado, principalmente na área da educação profissional e educação do campo. (Sátiro Ramos)

A última transcrição ocupará um espaço mais longo, por ser reveladora de questões do cotidiano que, conforme sejam tratadas, podem interferir negativamente no resultado de qualquer empreitada coletiva. E por terem sido superadas, fortalecem a percepção de que valeu a pena o esforço de cada um e de todos. Ressalte-se tratar-se do depoimento da autora da primeira tese defendida no Dinter Unicamp/Ufopa:

Ser aprovada no doutorado foi mágico. Quando pisei na UFOPA no primeiro dia de aula eu não estava acreditando no que estava vivendo. Ter Zezo, Mara, Dario, Gamboa, Aguilar, Sanfellice, Bryan, Renê, Saviani, entre outros como professores, foi uma experiência acadêmica e de vida sem precedentes. Meus colegas de turma, que relação enriquecedora! Mas, o melhor ainda estava por vir: o encontro com minha orientadora – Márcia Strazzacappa. Quanto à tese, quem me deu as primeiras pistas sobre que rumo seguir foi o Prof. Aguilar em uma de suas aulas. Meu tema era sobre os saberes que eram construídos e que circulavam na escola de samba. Aguilar me direcionou para a Educação não-formal, com o qual minha orientadora concordou e assim comecei a busca por material. Como já possuía muito material sobre a escola de samba que iria estudar e sobre o carnaval, concomitante com as aulas e a busca de material sobre educação não-formal, comecei a escrever. Quando tive a primeira orientação presencial em Santarém, minha orientadora disse que eu já possuía material para qualificar. Porém, ainda não podia porque os créditos das disciplinas ainda não tinham sido todos cumpridos. Assim que os cumpri fui pela primeira vez à UNICAMP (Amei!) e qualifiquei. Em minha qualificação Lilian Vilela e Eliana Ayoub, juntamente com a Márcia, alinharam bem os meus passos. Com dois anos e sete meses, desde o meu primeiro dia de aula, defendi minha tese intitulada: O carnaval é o quintal do amanhã – saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará. Que defesa linda, emocionante. Além de Eliana e Lilian, estavam na banca Selma Simão, Wagner Wey Moreira – este último meu ídolo, orientador no mestrado e responsável pelo mar de emoção que foi o dia 20 de março de 2015 – e minha orientadora que deu o tom de magia no meu doutorado. Obrigada Prof. Anselmo Colares! O senhor é sabedor dos obstáculos que surgiram para que meu encantamento se esvaísse, mas lutou comigo para que hoje eu estivesse escrevendo esse pequeno texto sobre minha trajetória no Dinter, já com meu diploma em mãos. (Margarida Gordo).

Os depoimentos revelam aspectos marcantes do percurso formativo de doutorandos e os textos da coletânea trazem os resultados das pesquisas, indicando a tese em seu processo de produção. Trata-se de um conjunto de textos elaborados por doutorandos e seus orientadores. A organização da coletânea segue as três linhas de

pesquisas fundamentais que foram contempladas no DINTER: a primeira, englobando “Políticas, Administração e sistemas educacionais”; a segunda “Ensino e Práticas Culturais”; e a terceira, “Filosofia e História da Educação”.

A primeira parte, “POLÍTICAS, ADMINISTRAÇÃO E SISTEMAS EDUCACIONAIS”, está composta por cinco capítulos, como segue. O primeiro é “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE E O CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO E CULTURAL NO MUNDO DO TRABALHO”, de *Lídia Alves de Oliveira e José Roberto Montes Heloani*, seu orientador. O texto apresenta os resultados parciais da pesquisa sobre a construção da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual e que estão incluídos na escola regular Amazônia paraense. Tem por objetivo apresentar as reflexões que a autora vem fazendo sobre alguns conceitos e concepções de identidade, de identidade profissional e formação docente no mundo do trabalho capitalista, sobre o pós-fordismo e o trabalho na Escola, o novo capitalismo e suas consequências para o trabalho docente, assim como, tecer algumas considerações sobre identidade profissional frente às novas exigências no mundo do trabalho capitalista. O artigo traz parte da base teórica para a produção da tese, fundamentando-se em autores como Ciampa (2005), Dubar (1997), Heloani (2003), Nóvoa (2009), Piolli (2010), Oliveira (2008), entre outros, que discutem identidade no mundo do trabalho capitalista e formação docente na linha que se desenvolveu a pesquisa.

O segundo capítulo dessa primeira parte é “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIA, REALIDADE E DESAFIOS”, de *Maria Mirtes Cortinhas dos Santos, Luis Enrique Aguilar e Maria de Fátima Matos de Souza*, orientador e co-orientadora, respectivamente; analisa as vivências de educação ambiental em escolas públicas como parte das políticas educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Santarém. O texto faz uma revisão da literatura, construindo um resgate histórico sobre a educação ambiental brasileira. E ressalta a importância da defesa ambiental ser vivenciada pela humanidade no dia-a-dia, como alternativa do cuidado do meio ambiente, como estabelece o artigo 225 da atual Constituição Federal Brasileira: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

O terceiro capítulo tem como título “A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO OESTE PARAENSE: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA RECENTE”, de *Raimundo Sátiro dos Santos Ramos e Newton Antonio Paciulli Bryan*, tendo por objetivo analisar a implementação da política de educação profissional no período de 2009 a 2014 no IFPA, Campus Santarém, e suas implicações na formação do técnico em agropecuária. A pesquisa foi realizada com observações *in loco* no IFPA – Campus Santarém, pela análise, compilação bibliográfica e documental, e pela aplicação de questionários para alunos, professores e técnicos administrativos. O modelo de política pública

implementado no IFPA na região Oeste do Pará, especificamente em Santarém, foi o *Top Down* (desenho prospectivo), mas os resultados da pesquisa mostram que o conceito de educação integral e ensino integrado ainda é confuso para a comunidade escolar. Constatou-se que o ensino integrado vem sendo mais ofertado em relação ao ensino subsequente, em razão de ser uma exigência da lei de criação dos Institutos Federais. Os autores evidenciam que os PDIs são contraditórios em relação à concepção de educação e aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos declarados, concluindo que o IFPA, Campus Santarém, ainda não definiu claramente sua identidade institucional.

O quarto capítulo intitula-se “POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROUCA EM SANTARÉM/PA”, de *Eliane Cristina Flexa Duarte e Luís Enrique Aguilar*. Tendo por objetivo entender o processo de implementação da política pública de inclusão digital, analisou-se o “Programa Um Computado por Aluno - PROUC”, em uma escola da rede pública de ensino em Santarém (PA), fazendo um estudo de caso, descritivo e analítico. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semiestruturadas com os participantes do projeto, pelo levantamento documental e bibliográfico sobre o tema, pela observação da unidade de ensino e realização de roda de conversa com os alunos. O capítulo apresenta o resultado parcial da pesquisa, mas suficiente para desvelar que o processo de implementação do programa foi complicado, deixando de contemplar boa parte dos objetivos propostos para a efetiva “promoção da inclusão digital nas escolas”. Constatou-se ainda a inadequação da infraestrutura, da formação continuada e apoio pedagógico insuficiente aos participantes, ausência de suporte técnico para atender a demanda, falhas na conexão com a Internet e também ausência do poder público.

O último capítulo desta primeira parte intitula-se “EDUCAÇÃO POPULAR COMO MÉTODO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DOS RIBEIRINHOS DA VÁRZEA DE SANTARÉM – PARÁ, BRASIL”, tendo como autora *Antonia do Socorro Pena da Gama*, sob a orientação de *Newton Antonio Paciulli Bryan*. Tese já defendida, aborda o processo de educação popular com conteúdos e metodologias voltados para a conservação do estoque pesqueiro na região do entorno do município de Santarém. Trata-se de uma atividade iniciada em meados da década de 1970, a partir da intervenção da Igreja Católica, do Movimento de Educação de Base – MEB, de organizações não governamentais junto a Colônia de Pescadores Z-20 e a população ribeirinha da várzea. Mesmo diante de fatores limitantes, como o isolamento geográfico das comunidades, a baixa escolaridade da população local e a falta de uma política de capacitação dos professores da rede pública municipal, o trabalho rendeu frutos organizacionais e transformações sociais relevantes, incorporando diferentes programas de educação para jovens e adultos. O estudo objetivou compreender a importância do processo de Educação Popular na intervenção dos atores locais para a sustentabilidade das comunidades de Várzea. Do ponto de vista

metodológico a pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, com uso de levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas. Traz como resultados os avanços, as conquistas dos princípios atores sociais envolvidos e as inovações promovidas.

A segunda parte do livro tem por objeto de análise “ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS”, com quatro capítulos, como segue. O primeiro é “MOVIMENTO DE MELHORIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: ANTECEDENTES DA CRIAÇÃO DO CPADC DE SANTARÉM-PA”, de *Nilzilene Gomes de Figueiredo e Elisabeth Barolli*. O artigo faz uma construção histórica da criação, consolidação e permanência de um Centro de Apoio ao ensino de Ciências e Matemática no interior da Amazônia, região Norte do Brasil. Esse Centro possui 27 anos de existência e é conhecido como Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Oeste do Pará (CPADC da UFOPA), localizado em Santarém-PA. A pesquisa, amparando-se em relatos orais e escritos, bem como em reportagens de jornais e documentos oficiais do Centro, foca a fase que antecede a criação do Centro (Fase pré-CPADC, 1979-1988), buscando desvelar a história do “Movimento de Melhorias do Ensino de Ciências no Brasil” e de sua chegada no Estado do Pará. Busca-se entender a repercussão desse movimento no interior do Estado e como se deu a criação de um grupo de liderança em Santarém, em 1988, que viria a se tornar o CPADC da UFOPA.

O segundo capítulo é “PARA ALÉM DO DESFILE: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA ESCOLA DE SAMBA BOLE-BOLE, NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA”, de *Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo e Márcia Maria Strazzacappa Hernandez*, no qual se busca entender os saberes e as práticas educativas na escola de samba Bole-Bole, localizada no bairro do Guamá em Belém-PA. O trabalho tem como objetivo, identificar e desvelar os saberes construídos no cotidiano de uma escola de samba de uma comunidade carnavalesca na periferia da capital paraense para o reconhecimento e integração aos saberes da escola. Partindo das questões - quais os saberes construídos no cotidiano de uma escola de samba? De que forma a vivência nesse espaço pode ser demarcadora da identidade cultural de um grupo social, a partir dos sujeitos constituintes desse grupo? - A pesquisa realizou um amplo levantamento da história da Escola de Samba que permite a compreensão dos caminhos da educação não-formal, adentrando o universo de uma comunidade, por meio de observação participativa e de entrevistas pautadas na metodologia da história oral. O texto apresenta uma discussão sobre a educação não-formal presente nas atividades da escola de Samba, tecendo um diálogo entre a teoria e as vozes dos membros da comunidade. A pesquisa conclui que o trabalho de uma escola de samba vai muito além do desfile.

Com o título “A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO”, *Rodrigo Medeiros dos Santos e Dario Fiorentini*, buscam descrever e analisar a configuração da pesquisa brasileira em Educação Estatística produzida no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, destacando

seus principais eixos temáticos de estudo e análise, bem como, seus principais referenciais teórico-metodológicos. Para viabilizar a pesquisa, foi desenvolvido um catálogo geral da produção, a partir da inventariação das teses e dissertações, segundo as variáveis de interesse. Para compor os dados de análise, cada pesquisa foi fichada, tendo por base, principalmente, seus dados bibliográficos e resumos. Foram 258 pesquisas coligidas – 31 teses de doutorado e 227 dissertações de mestrado, produzidas em 56 universidades brasileiras, das quais se destacaram: PUC-SP (68), UFPE (22), UNICAMP (15), UNIBAN (12), dentre outras. Os principais níveis de ensino privilegiados pela pesquisa foram: Ensino Superior (23.26%), Ensino Médio (22.09%) e Ensino Fundamental (Anos Finais) (9.30%). Foi evidenciada a disparidade na produção quanto às regiões geográficas, com a região sudeste totalizando 63.57% da produção nacional. Da análise, emergiram nove eixos temáticos de estudo da pesquisa.

O quarto capítulo intitula-se “FALA PROFESSORA – QUANDO A HISTÓRIA DE SI CONTA A HISTÓRIA DA PROFISSÃO”, de Maria Aldenira Reis Scalabrin, Guilherme do Val Toledo Prado e Tania Suely Azevedo Brasileiro e visa conhecer um viés da vida e da profissão de uma professora quilombola, rural, da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, no Quilombo Tingu, Santarém-PA. A Professora fala de si, da sua personalidade, de suas experiências profissionais e o que a levou à carreira docente. O *corpus* é composto por partes dos textos transcritos de áudio e/ou vídeos, do último encontro de Formação Continuada de Professoras-FCP, provenientes da dinâmica *O Baú da Minha História*, por meio da qual a Professora conta suas histórias de vida e da profissão, usando objetos pessoais existentes no interior de um baú. Para tal, valeu-se da constituição de sujeito em Bahktin (1993 e 2011) que, sendo produto social, interage na e pela linguagem; usou-se também o conceito de exotopia na constituição da alteridade do sujeito. O estudo mostra que a vida e a profissão docente enquanto produto sócio-histórico na constituição alteritária do sujeito em questão, existem fundamentadas em dois mundos, o mundo da cultura e o mundo da vida, constituídos no “processo de ser” sujeito de si e do mundo onde está inserido, em contato com outros “eus”, vozes que aparecem e são representadas nas narrativas da Professora.

Na terceira parte da coletânea estão aglutinados os estudos de “FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”, com seis capítulos. O primeiro, “ALDEAMENTO NO PERÍODO JESUÍTICO (1549-1759) E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONTEMPORÂNEA”, de Gilberto César Lopes Rodrigues e José Claudinei Lombardi. Tem por objetivo examinar as contribuições que a experiência da ação educacional dos jesuítas no contexto do Brasil colonial, orientada pela catequese, teve para o entendimento do processo de implantação da educação escolar nas sociedades indígenas. Examinou-se em que medida a educação escolar oferecida aos indígenas na atualidade apresenta os objetivos de aculturação semelhantes ao do período jesuítico, constituindo-se em uma espécie de ‘neocolonialismo’.

Explorou-se, de um lado, como a catequese foi usada como instrumento de dominação ao promover, através de sua metodologia e dos conteúdos ensinados, a aculturação dos nativos aldeados aos valores favoráveis ao nascente modo de produção capitalista, promovendo, por um lado, sua transformação em mão-de-obra e, por outro, a pilhagem de produtos colhidos da floresta que interessavam ao comércio europeu. Paralelamente, a ação “educativa” da Companhia, expandia, por meio da catequese, a cultura europeia cristã. Consequentemente, a educação levada aos indígenas pelos missionários substituiu o maior bem de qualquer sociedade: o modo de produzir e reproduzir o cotidiano. Com isso desestruturou-se um modo de falar, ser, viver, sentir e pensar secularmente constituído, empobrecendo, do ponto de vista dos autores, a humanidade. Os autores elucidam que há, atualmente, um crescente processo de implantação de escolas em comunidades indígenas no país. Guiada pela pedagogia oficial de cunho liberal elas levam às aldeias saberes eurocêntricos, estrutura organizativa típica do ambiente empresarial e implanta a divisão do trabalho e a relação de assalariamento. Fazendo-se necessário examinar em que medida esse processo se caracteriza como novo tipo de aculturação e assimilacionismo tendo em vista que os objetivos da educação escolar oficial são a preparação para a vida em sociedade urbana e para o trabalho.

O segundo capítulo, “PARA DEFINIR O MOVIMENTO DO CONTEÚDO, FORMA, ESPAÇO E TEMPO: UMA INTRODUÇÃO”, de *Edna Marzitelli Pereira e Mara Regina Martins Jacomeli*, no qual se pesquisa a concepção de educação presente nas instituições escolares da Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia Brasileira de 1927 a 1945. O texto faz a apresentação dos passos dados na construção da pesquisa e tem como objetivo contribuir com outros pesquisadores nas escolhas e definições necessárias na construção do conhecimento científico e, em especial, na História da Educação e das instituições escolares.

O terceiro texto intitulado “EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APROXIMAÇÕES COM O NEOLIBERALISMO?”, de *Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante e Renê José Trenti Silveira*. Entendendo que é inegável o espaço que a Educação Ambiental (EA) conquistou nas últimas décadas, as autoras chamam à responsabilidade de analisar os caminhos que a EA tem tomado num contexto em que sua importância é colocada como fundamental para o alcance do desenvolvimento sustentável. Diante disso, propõe-se uma análise com base nos campos que a constituem. São eles tanto o campo educacional quanto o ambiental que têm sido submetidos às influências neoliberais. Entende-se que aqui reside um alerta para analisar-se a EA estabelecida, principalmente, em diretrizes internacionais e nacionais. Assim, o objetivo deste artigo é discutir como a lógica neoliberal perpassa a questão ambiental e a educação para expor, então, algumas implicações disso para a Educação Ambiental.

O quarto capítulo, “ABGUAR BASTOS: LITERATURA E EDUCAÇÃO EM TERRA DE ICAMIABA, ROMANCE DA AMAZÔNIA”, de

*Odenildo Queiroz de Sousa e Roberto Akira Goto*, no qual os autores apresentam os resultados parciais da pesquisa bibliográfica que tem por objeto examinar e discutir as relações entre literatura e educação no romance *Terra de Icamiba*, de Abgvar Bastos. A citada obra é um modelo de romance modernista para a Amazônia, exprimindo o esforço do romancista no sentido de expor e aplicar na fatura romanesca os princípios defendidos em seu Manifesto *Flaminaçu* (1927), o qual é tomado e explorado aqui por seu potencial didático e mesmo por seus gestos de proselitismo estético-ideológico, tendentes à defesa e à difusão de uma concepção de brasilidade ajustada aos símbolos amazônicos e à noção do amazônida, o homem que não se rende à selvageria e à rudeza típicas do meio em que vive. Trata-se, desse modo, de acompanhar as ocorrências *flaminaçus* no texto do romance, consideradas como elementos significativos da presença e da influência da estética do autor tanto na elaboração da obra ficcional quanto em sua conversão - numa iniciativa didática, educacional - em meio de apresentação e divulgação de ideias e ideais concernentes a uma determinada abordagem da realidade amazônica.

No quinto capítulo aborda-se o tema “A INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO ELEMENTO CIVILIZADOR NO SEGUNDO IMPÉRIO BRASILEIRO (1841-1871)”, de *Dércio Pena Duarte e Silvio Sánchez Gamboa*. Para os autores, a transição entre o Primeiro Império (1822-1831) e o Segundo Império (1840-1889) no Brasil foi permeada por diversos conflitos políticos e sociais, particularmente durante o Período Regencial (1831-1840) que se intercalou entre os reinados de D. Pedro I e D. Pedro II. As disputas políticas se refletiram em diversas propostas de reforma em pontos sensíveis da legislação brasileira, de modo que a instrução pública também foi afetada por tais disputas. Este trabalho pretende compreender como os discursos acerca da instrução permitem compreender a relação contraditória entre o caráter civilizador da educação - e sua conseqüente importância - e a não efetividade das reformas previstas, redundando em efeitos retóricos com pouca ou nenhuma conseqüência concreta para a população.

O sexto e último capítulo aborda a “EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: QUESTÕES INICIAIS”, de *Eleny Brandão Cavalcante e José Luis Sanfelice*, no qual se busca investigar as concepções de educação de surdos das teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação, das Instituições de Ensino Superior Brasileiras. O artigo tem por objetivo realizar um breve apanhado sobre a produção de pesquisas em educação, educação especial e educação de surdos, com o uso das metodologias voltadas à pesquisa bibliográfica, realizada no banco de teses e dissertações de IES reconhecidas. O resultado preliminar do estudo mostra que os problemas apresentados nas pesquisas no campo da educação, não são diferentes dos que estão presentes nas pesquisas sobre educação de surdos, o estudo carece, ainda, de pesquisas que analisem a crescente produção dentro da área.

Desejamos uma boa leitura e que as eventuais imperfeições presentes nos textos sejam vistas como sinais ou pretextos para novas

reflexões, visando a realização de outras pesquisas, ampliando a compreensão dos problemas que afetam o cotidiano escolar e do número de profissionais qualificados para realizar o trabalho educativo com vistas a formação humana *omnilateral*.

Por fim, reiteramos a compreensão quanto a relevância do Dinter, face às dificuldades para a formação qualificada de pesquisadores no Brasil, e mais ainda na Região Norte, onde o número de programas de pós-graduação é ínfimo. O livro “A tese em produção...” representa a materialização de um esforço coletivo e também parte dos resultados da política educacional do Estado brasileiro com vistas a melhorar a educação pela formação e qualificação de docente pesquisadores, desenvolvendo estudos relevantes para a região onde atuam. E, nesse caso, em uma jovem instituição, onde o maior número de doutores é crucial para que possa alcançar seus objetivos e corresponder aos anseios da população que a mantém.

## **PARTE I**

# **POLÍTICAS, ADMINISTRAÇÃO E SISTEMAS EDUCACIONAIS**



# A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE E O CONTEXTO SÓCIO HISTÓRICO E CULTURAL NO MUNDO DO TRABALHO<sup>1</sup>

*Lídia Alves de Oliveira\**  
*José Roberto Heloani\*\**

## INTRODUÇÃO

Este capítulo visa mostrar que a identidade se constrói em todos os espaços da vida cotidiana, dando ênfase aqui à constituição profissional relacionada ao mundo do trabalho. Partindo da necessidade de um aprofundamento na perspectiva sócio histórica e cultural, a partir de autores que discutem a construção da identidade correlacionada com o mundo do trabalho capitalista na mesma linha de pensamento, adentrando algumas conceituações necessárias para a compreensão da construção identitária tanto pessoal, quanto profissional do docente, como Heloani (2005), Nóvoa (2009), Ciampa (2005), Piolli (2010), Oliveira (2008), entre outros que abordam a identidade em sua totalidade.

Estamos defendendo somado aos autores ao longo do texto que a identidade é construída na interação com a organização do trabalho conforme nos revela Piolli (2010) em sua tese em que afirma que este não pode ser reduzido, nas abordagens sociológicas, a uma mera troca econômica (tempo contra salário) ou a uma simples dimensão estatutária relacionada a questões de autoridade, ou seja, por questões exteriores à subjetividade.

Considerando o trabalho como um fator constitutivo e de manutenção da própria vida, não poderia ficar de fora desta discussão, haja vista ele ser o elemento central, fundante e mediador na construção da identidade profissional que por sua vez está tanto imbricada, quanto intrínseca à construção de tantas outras dimensões – pessoal, social e institucional.

A identidade é uma construção sócio histórica e por isso não se resume à singularidade do sujeito, pois ela é construída de forma compartilhada entre os sujeitos dentro de um determinado contexto, no caso aqui com o grupo de profissionais da área educacional. Quando se trata da construção da identidade profissional – eivada pelos contextos sócio econômicos e culturalmente determinado – estará sempre presente a identidade pessoal – sua trajetória histórica subjetiva. Se a identidade é constituída na relação dialética com a sociedade, o trabalho configura-se como central nos processos de identificação dos sujeitos.

Para chegarmos a este consenso é necessário entendermos o processo de constituição da identidade em suas várias dimensões de-

---

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\* Professora do Programa de Educação/ICED/UFOPA. Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [lidia.ufopa@hotmail.com](mailto:lidia.ufopa@hotmail.com)

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [rheloani@gmail.com](mailto:rheloani@gmail.com).

fendidas por autor e verificar a necessidade da compreensão de todos os seus complementos identitários, bem como, refletir sobre a construção dessa identidade no mundo do trabalho capitalista e as prováveis consequências para a saúde mental deste profissional.

## 1. Conceituações e concepções de Identidade

A perspectiva de identidade que se busca nesta Tese Doutoral é a construção e consolidação da identidade do ser humano no aspecto histórico dialético que possibilita um vir-a-ser constante, visando a emancipação do sujeito psíquico e social que se dá a partir das diferentes configurações e determinações da ordem social.

Ao longo da história dos sujeitos, novas concepções vão se construindo num processo histórico, dentro de um determinado contexto. Isso faz com que aquelas representações que tinham antes não mais exista, ou exista imbricada em tantas outras representações, numa dinâmica de traços que caracterizam, no tempo e no espaço, de maneira inconfundível, uma pessoa, um objeto, uma situação ou qualquer outra entidade concreta.

Identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais se pode identificar um indivíduo e diferenciar pessoas umas das outras. A identidade é definida por Ciampa (2005) como o conjunto das características próprias e exclusivas de um indivíduo. E é importante percebemos que a identidade é determinada ao mesmo tempo pelas igualdades e diferenças, ou seja, pelo seu oposto.

É na labuta do cotidiano, no mundo do trabalho, nas relações sociais, nos desafios impostos pela vida, na superação de limites impostos socialmente, ou seja, no viver concretamente que se constitui continuamente a identidade, visto que para Ciampa (2005, p. 133) “Identidade é metamorfose. E metamorfose é vida”. Portanto, identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Nessa perspectiva, ele utiliza a expressão *morte-e-vida* para traduzir o real movimento da identidade, uma dialética que permite desvelar seu caráter de metamorfose.

Nessa mesma direção, autores como: Habermas (1990), Dubar (1997) e Nóvoa (2009) concordam e estudam identidade como uma categoria dialética que traz de forma intrínseca o princípio da contradição representada pela dualidade: igualdade e diferença; essência e aparência. Aqui é possível verificar a unidade Um e um Outro ao mesmo tempo e dessa forma deve ser vista não apenas com uma questão científica e nem meramente acadêmica mas, sobretudo, como uma questão social, uma questão política.

Na compreensão da identidade em sua totalidade, tanto pessoal quanto profissional, não dá para separar alguns aspectos e daí entender o conjunto do ser humano. É preciso analisar o conjunto aqui e agora para então compreendê-lo em alguns aspectos ou características antecedentes e subseqüentes.

Conforme assegura Ciampa (2005, 2005, p. 142),

Isso revela o fato de que uma identidade se constitui pela atividade, sendo traduzível por proposições verbais. A partir disso é necessário vermos o indivíduo não mais isolado, como coisa

imediate, mas sim como relação. Só assim ele pode ser determinado pelo que não é ele, pelo que o nega. Com isso, se revela um dos segredos da identidade: *ela é a articulação da diferença e da igualdade.*

Dessa forma, a identidade do sujeito pode ser comparada, em termos matemáticos, à interseção – essa interseção seria formada por aquilo que há de único em cada sujeito – A Identidade/subjetividade – de um conjunto composto por elementos semelhantes e diferentes, pois além dele ter características que o igualam, tem características que o diferem, contudo traz consigo características só suas que o individualizam. “O indivíduo é o próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma a pessoa determinada, e não outra” (CIAMPA, 2005, p. 142).

Ciampa (2005), ao tratar de construção da identidade mostra que esta se dá de maneira lenta, precisa e constante mediante a reflexão sobre os fatos vivenciados no dia a dia que se apresentam e dependem em que contextos estes aparecem. Ele defende que a identidade humana não é dada, ou seja, não é uma condição inata que se manifesta ao nascer mas, que começa a se construir na infância e se prolonga até o fim da vida.

O fato de o homem ser um sujeito social, essa construção não se dá de forma solitária, ela se constrói dentro do grupo, no contexto onde o indivíduo está inserido, visto que ele depende dos julgamentos dos parceiros assim como dos seus entendimentos e autodefinições. Na verdade a identidade pessoal é um processo de socializações permanentes. Em outras palavras, é um vir a ser constante.

Goffman (1963) define a identidade social e a identidade pessoal de maneira em que a primeira consiste nos papéis que o indivíduo desempenha suas representações no cenário em que se apresenta, enquanto a segunda é o que torna a pessoa única, com suas características subjetivas, intrínsecas. Na construção da identidade pessoal de um indivíduo são usados aspectos da identidade social.

A identidade organizacional se dá numa relação direta com a identidade pessoal e profissional dos professores e sua formação. Ela depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Isso remete ao fato de que no momento atual nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola.

## **2. A construção da identidade profissional e formação docente no mundo do trabalho capitalista**

Numa perspectiva dialética a identidade individual e social não pode estar desvinculada do trabalho, visto que ela tem como meta a melhoria das atividades laborais.

Para tratar da construção da identidade profissional do docente não é possível deixar de fora as discussões do mundo do trabalho capitalista uma vez que é neste contexto que se insere o trabalho docente:

Pois é no âmbito das relações capitalistas de produção e no âmbito das formas organizacionais de dominação e controle que o trabalho surge como uma categoria legítima de identifica-

ção, uma vez que emerge carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos (PIOLLI, 2010, p.30).

A visão de identidade aqui é [...] “trazida da perspectiva sociológica, em que a identidade profissional é compreendida na relação com suas atividades laborais, com a inserção desses sujeitos na divisão social do trabalho” [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 21). Portanto, não tem como separar a construção da identidade do docente das relações de trabalho.

Conforme afirma Piolli (2010, p. 30):

[...] a identidade do indivíduo é construída na interação com a organização do trabalho. O indivíduo por outro lado também é construtor da organização do trabalho na medida em que reinterpreta, transforma, perverte, aceita os papéis precedentes e socialmente legitimados no âmbito dessa organização.

A concepção de identidade aqui presente é uma construção coletiva da identidade profissional, em que o trabalho assume uma posição central, pois acreditamos que este processo ocorre no exercício da profissão em conjunto com a coletividade. Porém, a identidade profissional é apenas uma das dimensões identitárias. Dessa forma, ela nunca ocorre isoladamente, mas sempre correlacionada às outras dimensões.

Na visão de Nóvoa (2009), a identidade se estrutura a partir de três dimensões (pessoal, profissional e institucional), cuja finalidade é a construção identitária do professor e, a partir daí ele vai mostrar as funções da leitura e escrita no “robustecimento da identidade e dos conhecimentos” voltados à vida/profissão. Ele enfatiza que todas essas dimensões incluem várias práticas de leitura e escrita.

Com relação à questão pessoal e profissional, Nóvoa (2009) defende que antes do Profissional vem o lado pessoal, pelo fato de o humano se constituir como ser histórico e social, portanto se desenvolve de acordo com o contexto onde está inserido. Ele tem o lado pessoal que tem a ver com a família – o primeiro grupo social com o qual vive desde o início da vida e que adquire valores, princípios morais, éticos, religiosos etc. Na formação pessoal reflete as relações com a vizinhança, com o bairro, a comunidade, enfim com todo um contexto circundante.

Com relação à identidade pessoal, Nóvoa (2009) defende que para consubstanciar a evolução desta identidade imbricada às duas outras (profissional e institucional), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos do próprio sujeito, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional.

O professor é uma pessoa, mas, ao mesmo tempo, uma parte importante dela é o professor (o profissional). Portanto, é urgente reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus princípios de formação e lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Quando se trata de formação como fator preponderante na construção da identidade profissional do professor é preciso considerar as

exigências que se fazem aos professores em relação à sua formação, tanto inicial quanto continuada, visto que estas se dão atualmente de forma em que o compromisso e a responsabilidade recaiam na pessoa do professor apenas, eximindo com isso o Estado da sua obrigação de garantir espaço-tempo para esta formação ou, na melhor das hipóteses, de cumprir com o previsto legalmente. A justificativa para tal pode ser encontrada nas influências exercidas pelos organismos internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial, em relação às reformas neoliberais que se deslançaram a partir da década 90, no Brasil.

Esse arranjo entre o Estado e o Banco Mundial leva à exigência de profissional docente cumpridor das tarefas básicas em nome da eficiência e da eficácia da educação mais elementar, contando também com o trabalho voluntário da sociedade civil quando os professores não apresentarem as competências desejadas e impondo ainda a ampliação das funções docentes.

A exigência imperativa pela formação de professores como uma das condições à profissionalização docente se dá a partir de duas perspectivas: uma de cunho racional-técnica, em que a prioridade é a formação do profissional técnico que realiza seu trabalho de forma pragmática e prescritiva aplicando as competências previamente adquiridas; a outra sócio-reflexiva, quando a formação ocorre numa relação teórico-prática, ou seja, em conformidade com a prática social concreta e a experiência, revelando os conflitos cotidianos e trabalhando-os com base nos saberes da docência, de modo a reconstruir coletivamente, “encarando” o ato educativo como um ato político (OLIVEIRA, 2010).

A formação docente não se constrói por acumulação (de conhecimentos, de inúmeros cursos ou de várias técnicas), assim como, a identidade profissional não se faz por decreto, pois conforme assegura Oliveira (2008, p.30):

[...] a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto socioeconômico a que está submetido, mas que, sobretudo, tem definido tipos de formação e especialização, de carreira e remuneração para um determinado grupo social que vem crescendo e se consolidando.

O processo de formação é dependente de percursos educativos e para isso se alimenta de modelos educativos e muitas vezes se deixa controlar por eles. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

É preciso valorizar os saberes que o professor possui, para trabalhá-los de um ponto de vista teórico e conceitual. As situações que os professores são obrigados a enfrentar e resolver apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Nesse processo de reflexão sobre seu percurso de vida, segundo Nóvoa (2009) não dá para separar o eu pessoal do eu profissional uma vez que o indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo, na busca de significados para construção de sua identidade profissional.

Em relação à docência, as expectativas não são diferentes. A imagem que o professor constrói de si mesmo e perante a sociedade faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional. Esse processo está em constante transformação, reconstruindo-se ao longo da vida, de acordo com suas experiências sociais e individuais. A maneira como o docente constrói a sua imagem profissional participa na definição de suas ações com os alunos, de suas relações no cotidiano do trabalho e do desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. A construção identitária subsidiará a maneira como o ser humano se coloca perante o mundo e diante das relações de trabalho.

Para Nóvoa (2009) os professores têm que se assumir como produtores da "sua" profissão. Dessa maneira, a formação não deve se desvincular da produção do saber, assim como pode estar alheia a uma intervenção no terreno profissional. Para que haja mudanças na escola é preciso haver empenho por parte dos professores, mas, ao mesmo tempo, eles não podem mudar se não ocorrer uma transformação das instituições em que trabalham. Portanto, o desenvolvimento de um implica necessariamente na transformação de outro em permanente articulação entre si, com as escolas e os seus projetos. Dessa feita a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Para compreendermos como se reproduzem e se transformam as identidades sociais é preciso compreender a dinâmica e esclarecer os processos de socialização através dos quais elas se constroem e se reconstroem ao longo da vida. Na verdade toda essa dinâmica ocorre no cotidiano num processo de socialização constante no mundo do trabalho num determinado contexto onde o indivíduo está inserido.

Segundo Dubar (1997) entre as várias dimensões da identidade dos indivíduos, a profissional adquiriu um *status* único. Uma vez que o ser humano é na natureza o único animal que precisa trabalhar para manter e ampliar a própria vida.

Heloani e Capitão (2007) reiteram que a interação do sujeito com o trabalho não se dá de modo unicamente técnico, físico ou cognitivo, visto que grande parte de nossa identidade é fortemente influenciada pelo olhar do outro nos processos interativos, principalmente quando conseguimos provocar o reconhecimento dos outros sobre nós.

As identidades não se limitam a designações pessoais e singulares de si mesmas, uma vez que são elaborações sociais partilhadas intersubjetivamente, atuando prioritariamente no nível social ou mesmo na vida profissional. Ao longo dessas elaborações dois elementos se unem: a trajetória subjetiva ou individual com o contexto circundante em uma determinada situação, em um espaço situado e marcado de maneira sócio historicamente e cultural.

Segundo Piolli (2010, p. 30):

[...] o trabalho não pode ser reduzido, nas abordagens sociológicas, a uma mera troca econômica (tempo contra salário) ou a uma simples dimensão estatutária relacionadas a questões de autoridade, ou seja, por questões exteriores à subjetividade.

Conforme já dissemos, partilhamos da ideia de que a identidade do indivíduo é construída na interação com a organização do trabalho. O indivíduo por outro lado também é construtor da organização do trabalho na medida em que reinterpreta, transforma, perverte, aceita os papéis precedentes e socialmente legitimados no âmbito dessa organização.

A centralidade do trabalho é uma realidade que está posta no contexto atual tanto nas identificações profissionais como na vida social. Isso não quer dizer que o trabalho é a única e exclusiva forma de se identificar como pessoa, mas sim de ressaltar o quanto ele é importante na construção da imagem pessoal e servir como parâmetro na identificação de semelhança/diferença com os outros.

Partindo do pressuposto de que a identidade é constituída na relação dialética com a sociedade, o processo de trabalho, dentro da relação capitalista, torna-se central nos processos de identificação dos sujeitos. Assim, o trabalho é de fundamental importância nos processos de autoidentificação dos sujeitos na relação com a sociedade (PIOLLI, 2010).

No mundo do trabalho a formação é um dos elementos que demonstra muito bem essa relação entre as constantes transformações identitárias impostas aos sujeitos para acompanhar as alterações sofridas no mundo do trabalho e, por conseguinte na estrutura do emprego, visto estes influenciarem nas dinâmicas identitárias durante a carreira profissional para além da formação escolar, dentro de um processo de socialização constante (PIOLLI, 2010).

Mesmo que as pessoas se sintam tragadas pelas ondas novidades do capitalismo globalizado “é no trabalho e na narrativa de uma carreira que os indivíduos constroem sua identidade, ou seja, sua expectativa de realização, a vida que gostariam de ter, o que são e ao mesmo tempo, o que gostariam de ser”. (HABERMAS, 1989 *apud* HELOANI; PIOLLI, 2005, p. 202). Embora ao confrontarem sua trajetória profissional com a pessoal se sintam frustrados por verificarem que seus sonhos não se realizaram.

Segundo Heloani (2003, p. 109):

[...] implicitamente o trabalho subordina-se ao capital em três dimensões: afetiva, subjetiva e psicológica. A segurança é colocada ao lado do capital, da empresa protetora, que exerce todo um processo de controle para impedir que o trabalho tenha autonomia e possa desligar-se de seu domínio. A não ser em poucas funções, o capital quer inibir a maturidade política do trabalho.

Então, questionamos: existe emancipação de fato no mundo capitalista? Ou o que existe, na realidade, é uma liberdade vigiada (bloqueada) que promove uma identidade cindida entre o físico e o psíquico?

Nesse sentido, Habermas (1990, p. 58) faz uma afirmação contundente no que concerne a emancipação do Eu, quando diz: “a liberdade – por mais que possa ser guiada por princípios – não é livre com relação aos sistemas normativos existentes”. Esta fala de Habermas nos remete a algumas reflexões, visto que nascemos em uma sociedade pautada em sistemas normativos em que se faz necessário apropriar-se de

normas, tabus, princípios religiosos, morais e éticos e que acima de tudo obriga a nos pautarmos neles para exercer as ações do dia a dia e mais, sermos aceitos.

Para Piolli (2010, p. 30):

[...] é no âmbito das relações capitalistas de produção e no âmbito das formas organizacionais de dominação e controle que o trabalho surge como uma categoria legítima de identificação, uma vez que emerge carregado de um significado simbólico que alia a história passada, o presente e a projeção de vida futura dos sujeitos.

Mesmo no âmbito das relações capitalistas, Ciampa (2005) coloca que é fundamental unir subjetividade e objetividade para que possamos ter a integridade do Ego, pois segundo este autor sem essa unidade, a subjetividade não acontece e a objetividade também não.

Como unir os dois? Se a própria liberdade é guiada por princípios submetidos aos sistemas normativos existentes, conforme aponta Habermas (1990). Sendo assim fica difícil unir subjetividade e objetividade, uma vez que essas instâncias seguem princípios diferentes: enquanto (numa visão freudiana) a subjetividade segue o princípio do prazer, a objetividade segue o princípio da realidade, criando assim um enorme fosso entre as duas, o que leva o ser humano a tornar-se um indivíduo cindido e desarmônico consigo mesmo.

A partir dessas colocações é possível afirmar que não temos de fato uma emancipação, mas sim uma ilusão de que somos emancipados, quando na verdade estamos aprisionados por sistemas normativos impostos socialmente. Fica subentendido então, que a identidade do profissional docente, portanto, é constituída socialmente, numa relação dialética com os papéis e as representações sociais precedentes e com o grupo de trabalho – os atores sociais que constituem a escola.

Dessa feita, é possível assegurar que o ser humano, ao mesmo tempo em que constitui a si próprio, também constitui o processo de trabalho num vir-a-ser constante.

Para Dubar (1997, p. 02) a dimensão profissional:

[...] se tornou um bem raro, o 'emprego' condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a 'formação' intervém nas dinâmicas identitárias para além do período escolar.

Quanto à dimensão profissional da identidade do professor, para que esta se realize, ele precisa cumprir uma série de exigências (tais como: competência técnica, compromisso político, formação adequada, ter boas relações interpessoais, gostar do que faz etc.), que lhe garantem que pode ser professor e entender que elas estão intrinsecamente ligadas à sua formação de professor. É no nível da escola, portanto, no mundo do trabalho, que o professor une a dimensão pessoal com a dimensão profissional.

Quando se trata de formação de professores as polêmicas se acentuam, pois, na maioria das vezes, quem forma este profissional são técnicos e às vezes até universitários que não tem sequer experiência na

escola, na verdade são instrutores que estão cheios de teoria e prática nenhuma, não tendo como articular as duas. Quanto a isso, Nóvoa (2009, p. 07) assegura: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”.

Para que os professores possam se impor como categoria é preciso se organizar como tal, pois, não há categoria forte sem organização. A outra medida a ser adotada é reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, isso significa dizer que não deixemos ninguém falar por nós, mas sim que sejamos nossos próprios representantes e porta-vozes.

Nóvoa (2009, p. 28) traz mais uma questão polêmica da educação, qual seja, “o transbordamento da modernidade escolar”, em que ele coloca que ao longo dos anos a escola foi cada vez mais acumulando responsabilidades que inicialmente não eram suas e que jamais deveriam ser, (tais como: cuidar da saúde física e psicológica, da higiene, da alimentação dos casos de polícia etc.), visto que sua missão primeira é ensinar, promover aprendizagem. Então, a escola se perdeu ao longo do caminho? Sendo assim, ela precisa se redefinir, se delimitar, se reencontrar e estabelecer suas reais funções.

Quanto a esta questão Nóvoa (2009, p. 38), tece as seguintes considerações:

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar as suas prioridades, sabendo que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura, sabendo que não há diálogo nem compreensão do outro sem o treino da leitura, da escrita, da comunicação, sabendo que a cidadania se conquista, desde logo, na aquisição dos instrumentos de conhecimento e de cultura que nos permitam exercê-la.

Na modernidade escolar o que prevaleceu foi o transbordamento, ou seja, ao longo dos anos a escola foi cada vez mais acumulando responsabilidades que inicialmente não eram suas. Já na contemporaneidade escolar há uma prevalência do retraimento, em que a maior preocupação da escola é o processo de aprendizagem de conteúdos escolares planejados intencionalmente para serem trabalhados durante a vida acadêmica a na perspectiva de uma educação integral e de forma sistematizada.

O retraimento da escola só é possível se for garantido o espaço público da educação. Porém, para que ocorra este momento chamado por Nóvoa de contemporaneidade escolar, ele propõe três sugestões: mais aprendizagem, mais sociedade, mais comunicação.

Esse tripé da escola contemporânea proposta por Nóvoa significa dizer, que não há cidadania se os alunos não aprenderem se não formos capazes de integrar todos numa escola com regras claras e democráticas de funcionamento, se a escola não se comunicar com o exterior e não prestar contas do seu trabalho à sociedade.

Em seus argumentos, Nóvoa (2009, p.40) faz três propostas de evoluções desejáveis para a educação no futuro presente, são elas: “1.<sup>a</sup>

Educação Pública, Escolas Diferentes; 2.<sup>a</sup> Escola centrada na aprendizagem e 3.<sup>a</sup> Espaço Público de Educação”, portanto, um novo contrato educativo.

Para o professor que trabalha na educação especial atendendo aos alunos incluídos em classe comum do ensino regular da escola pública, essas exigências se tornam mais evidentes e mais severas, haja vista que este professor necessita de melhores condições tanto especiais quanto específicas, o que não lhe é disponibilizado vindo acentuar ainda mais o sentimento de impotência diante da situação.

Quando esse professor atende ao aluno com deficiência intelectual, a responsabilidade parece aumentar e a necessidade não só de condições adequadas, mas de formação consistente também, fica maior considerando que esse professor desempenha papel fundamental na vivência e no processo de formação do aluno, visto que ele vai formar e ser o alicerce para o aprendizado eficaz dos educandos.

Para fazer uma educação inclusiva de qualidade é necessário uma capacitação adequada a esses profissionais, para que possam estar aptos a atenderem as necessidades educacionais das pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta capacitação está prevista no artigo 59 inciso III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, que delega responsabilidade aos sistemas de ensino para que estes assegurem aos educandos com necessidades educacionais especiais, professores capacitados para atender as suas necessidades tanto especiais quanto específicas.

O professor precisa ser capaz de conviver com as diferenças, deve estar sempre preparado para adaptar-se às diversas situações que surgirão no interior das salas de aula, requerendo de si maior sensibilidade, tolerância à frustração e pensamento crítico quanto a sua prática pedagógica.

Os conhecimentos precisos para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, vão além daqueles que os professores recebem nos seus cursos de formação para o magistério, tanto a nível médio quanto a nível superior, em qualquer habilitação para a docência.

Deve ficar claro que os bons mediadores de classe são frutos da aprendizagem, eles não nascem bons. Sempre há aqueles poucos professores que são mediadores naturais que tiveram muito pouca capacitação formal, e que simplesmente parecem saber o que fazer em quase todas as situações problemáticas. Entretanto, a maioria dos professores precisa de uma capacitação adequada para um bom manejo das aulas. Porém, alguns pontos são necessários para a construção de conhecimentos específicos na formação de professores para uma realidade inclusiva, tais como:

- Mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência, consciência de suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
- O desenvolvimento da capacidade de autorregular e de tomar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem.
- Coerência entre a sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e

prática;

- Capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que tem níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
- Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno;
- Utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos. (BRASIL, 1999, p. 69).

Um professor com esse perfil, com certeza, é um profissional preocupado e compromissado com a educação, que quer transmitir conhecimentos, mas com qualidade e que seja benéfico para todos seus alunos e fará dos desafios um propósito, um objetivo com metas a alcançar.

É incontestável que a capacitação dos profissionais da educação é de fundamental importância, porém, todos devem estar envolvidos, mas não apenas pela imposição da lei, mas porque estejam conscientes de que a Educação Inclusiva é necessária para todos que querem um mundo melhor, mais justo e igualitário.

### 3. O Pós-fordismo e o trabalho na Escola

O neoliberalismo traz em sua essência os princípios do liberalismo que irão se revelar na reestruturação produtiva do capital, o que provocou profundas mudanças estruturais, tecnológicas, produtivas e organizacionais na sociedade tendo como uma de suas bases a reestruturação do mundo do trabalho e que repercute diretamente na composição, estrutura, gestão e relações de trabalho na escola pública. No caso do Brasil, as reformas educacionais empreendidas desde 1990 tiveram impactos profundos nas condições de trabalho dos docentes de todos os níveis escolares.

Ao comentar o ideário do Estado neoliberal, Heloani (2003, p. 100) observa que:

Nas organizações privadas e públicas, termos como empregabilidade, desregulamentação, privatização, mercado, *downsizing*, terceirização, flexibilização dos contratos de trabalho e administração pública gerencial tornam-se recorrentes em todos os níveis hierárquicos e gozam de inaudito da mídia e de alguns intelectuais orgânicos [...].

As justificativas para os processos de reformas, dentre elas, as reformas educacionais, se fundamentam no discurso da agilidade administrativa e técnica. Os argumentos dos agentes públicos estão respaldados nos referenciais que dão suporte ao setor privado e nas teorias administrativas, dos quais foram extraídos conceitos como: *produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência*. Como ficam perceptíveis, esses conceitos foram amplamente disseminados pelos agentes públicos para legitimar as reformas e as conseqüentes políticas públicas.

Essas transformações ocorrem no contexto da transição do fordismo para o pós-fordismo ou na chamada acumulação flexível que observamos no Brasil a partir do final da década de 1980. As estratégias adotadas pelos governos e as empresas, por conta da chamada globalização, buscam a desoneração do capital para facilitar seus fluxos. Esses efeitos não se verificam apenas na esfera econômica, mas avançam

também sobre as dimensões políticas, sociais e culturais, envolvendo mudanças significativas no papel do Estado.

No processo de acumulação flexível, o Estado ao contrário do período fordista, assume uma forma ‘enxuta’, atua na desregulamentação do trabalho, na precarização e na privatização da seguridade social, visando à desoneração do capital para o reestabelecimento do princípio do mercado. Princípio este, que está pautado nas várias formas de flexibilização neoliberal, conforme aponta Solerno (1985 *apud* Heloani 2003, p. 117-118):

[...] a primeira forma seria referente ao *posto de trabalho* e concerne a polivalência ou multiquificação o do trabalhador. O segundo modo de flexibilidade é afeito à *organização da produção* e objetiva adequar equipamentos à demanda, geralmente equipamentos de automação eletrônica e multiuso. A terceira forma associa-se às *reduções de encargos* gerados por regulamentações públicas e *diminuição da carga fiscal*. O quarto modo de flexibilidade diz respeito aos salários que oscilam permanentemente consoante à produtividade e ao desemprego. Por fim a flexibilidade *contratual* induz à variação do emprego, tempo e local de trabalho.

Esses princípios adotados pelo modelo de acumulação flexível trazem em seu bojo novas formas de organização do trabalho, ocasionando-lhe profundas transformações. Porém, não implica em negarmos a centralidade do trabalho. Visto que, não há capital se não houver exploração do trabalho, pois o que gera mais-valia é o trabalho vivo. Se mudarem as formas de trabalho, então a centralidade do trabalho não pode ser mais pensada de modo simplista como, quando se pensava o mundo do trabalho comparando-o à classe operária fabril do século XIX.

Nessa paisagem competitiva, os bem-sucedidos levam a mesa toda, enquanto a massa dos perdedores fica com as migalhas para dividir entre si. A flexibilidade é um elemento-chave para permitir a formação desse mercado. Sem um sistema burocrático que canalize os ganhos de riqueza através de uma hierarquia, as recompensas gravitam para os mais poderosos; numa instituição sem peias, os que estão em posição de açambarcar tudo o fazem. A flexibilidade, assim, acentua a desigualdade, pelo mercado em que o vendedor leva tudo (SENNETT, 2012, p. 100-101).

Diante da reestruturação produtiva do capital, os processos de flexibilização, privatização e a conseqüente precarização das relações de emprego e trabalho, passam a denotar uma construção para a desqualificação da força de trabalho docente. Acrescentamos que não se trata de um encargo exclusivo da categoria profissional do magistério, mas sim de todos os trabalhadores visto que, “o excesso de qualificação é o sinal de polarização que caracteriza o regime flexível” (SENNETT, 2012, p.100).

Como a educação não está fora das contradições e problemas que estão presentes no contexto social, o professor assim como a escola são outras vítimas do modelo econômico marcado pela exclusão.

Para Sennett (2012, p. 62):

A sobrecarga administrativa de pequenos grupos de trabalha-

dores com muitas tarefas diversas é uma característica frequente da reorganização empresarial – e contrária às divisões cada vez mais sutis do trabalho que Adam Smith imaginou na fábrica de alfinetes. Fazer tais experiências com dezenas ou centenas de milhares de empregados exige imensos poderes de comando. À economia da desigualdade, a nova ordem acrescenta assim novas formas de poder desigual, arbitrário, dentro da organização.

Dessa forma, o discurso dominante mostra o professor como “protagonista” da educação e exige dele uma atividade com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com recebimento de “miseráveis” salários. Atendendo assim, às novas exigências impostas pelo modelo político-econômico atual.

#### **4. O novo capitalismo e suas consequências para o trabalho docente**

As mudanças ocorridas no mundo capitalista, principalmente, nas últimas duas décadas acarretaram mudanças profundas no mundo do trabalho. O Neoliberalismo e a reestruturação produtiva na era da acumulação flexível produziram entre tantos aspectos destrutivos, um número crescente de desempregados, assim como uma crescente precarização do trabalho.

Segundo Enriquez (2006, p. 04):

Assiste-se a um aumento contínuo das desigualdades internas e externas, a um papel preponderante dos acionistas e dos titulares de fundos de pensão em relação àquele dos administradores e trabalhadores; à globalização das trocas que beneficiam essencialmente aos países ricos – que sabem como se proteger quando lhes parece necessário; aos avanços tecnológicos dos países já desenvolvidos (as outras nações se encontram em situação de dependência crescente, apesar das resistências), que se tornam instrumentos das grandes potências. A guerra econômica se intensifica a cada dia.

Em relação à precarização do trabalho docente, é possível identificar esses fatos que se encontram imersos em uma situação de fragilidade diante da possível perda do emprego, tornando-se cada vez mais, mão de obra barata e sem qualificação. Isso porque, segundo Enriquez (2006, p. 4-5), os indivíduos devem se integrar:

[...], ou melhor, devem se identificar às organizações das quais fazem parte, idealizá-las, colocando os valores organizacionais – seu próprio ideal do ego – no lugar dos seus próprios valores, transformar-se em instrumentos submissos, dóceis mesmo, e sobretudo acreditar, se lhe disserem e se eles se sentirem responsáveis enquanto sujeitos, que estão a caminho da autonomia.

Diante da subordinação do trabalho emergencial do docente atrelado à condição específica dos governos estaduais, observamos até mesmo a ausência de lutas que possam vir a modificar tal cenário. Isto se deve em parte ao fato de que a perda de emprego, se faz sentir e notar, uma vez que, os estados impõem formas de contratação temporária, determinadas por curtos períodos, o que acaba por desarticular a luta do trabalhador docente, além das consequências ao nível coletivo, apontadas por Enriquez (2006, p. 04):

Dissolução do vínculo social, exclusão ou “desvinculação social” (R. Castel (1995), competição exacerbada, pilhagem do planeta, enfraquecimento dos movimentos sociais, diminuição das lutas sindicais, e, por outro lado, importância crescente das empresas, que querem ser “as instituições divinas” [...].

As duas últimas décadas trouxeram mudanças muito importantes tanto nas condições de contratação e de remuneração dos assalariados como também nas condições da sua subordinação à hierarquia nas fábricas e no funcionalismo. Sobre todos estes aspectos, as relações entre o capital e o trabalho foram fortemente em benefício do primeiro.

A escola é uma instituição que está política e ideologicamente submissa ao Estado capitalista e este, por sua vez, é em última instância “um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa” que se resguarda e se organiza numa estrutura de classes que por sua vez está fundada na vigência e reprodução das relações capitalistas de produção.

A diferença entre a escola e as empresas em geral, é que as empresas visam a produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificável e facilmente avaliável e a escola visa fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação. Heloani (2003) nos lembra que a organização pós-fordista, inserida num contexto empresarial altamente competitivo deve ser flexível.

Por isso, necessita contar com a participação do trabalhador, ter a sua disposição seu potencial criativo e capacidade de tomar decisões, para obter respostas rápidas, com o fim de atender às necessidades desse novo mercado, num cenário em que, por momentos, contíguos aos conflitos entre capital altamente mundializado e competitivo e, portanto, sujeito a novidades numa velocidade nunca antes vista (HELOANI, 2003, p. 129).

Nesse sentido, para Heloani (2003) os métodos administrativos são transpostos para dentro da escola. São aspectos que devem ser considerados como importantes, portanto, os mesmos métodos aplicados na administração às empresas são aplicados às escolas e observados para que sua aplicação seja realizada como o maior sucesso possível.

Quando se trata da questão de mudanças de paradigmas em relação à avaliação das escolas verifica-se que o mesmo tratamento que é dado à empresa de modo geral, também é dado a esta. Tais mudanças implicam transformações substanciais na organização e na gestão da educação pública. Passa a ser uma condição *sine qua non* dos sistemas escolares formarem os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, em vez de desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório que visem a contenção da pobreza.

Dessa feita, as mudanças proporcionadas pela globalização do capitalismo atual, tais como: exacerbção dos processos de exploração, alienação, flexibilização e precarização, todas as formas de exclusão e violência, estão presentes no ambiente escolar (HELOANI, 2003).

Vale ressaltar, que não somos contra a expansão da rede de escolas mantidas pelo poder público, mas o que questionamos são as condições concretas de formação e de trabalho dos professores. Pois, não atentar para esses aspectos seria contribuir para o esvaziamento dos debates em torno das questões relacionadas às condições reais de trabalho e formação, assim como, dos direitos conquistados por meio de inúmeras lutas sociais históricas.

## **5. Algumas considerações sobre identidade profissional diante das novas exigências no mundo do trabalho capitalista**

As novas exigências no mundo do trabalho envolvem mais esforços de adaptação fundamentais no processo de construção da identidade, uma vez que as condições oferecidas pelas instituições, não permitem o desempenho esperado, tanto para o indivíduo quanto para a organização. Pois, em muitos casos, a exigência de novos atributos, de competências e habilidades, como é o caso dos trabalhadores da educação, é feita a partir de condições de trabalho precaríssimas e de certa forma até aviltantes ao ser humano.

Dejours (1992, p. 25) vem nos esclarecer sobre condição de trabalho e organização do trabalho em que o primeiro termo é composto pelo ambiente físico, ambiente químico, as condições de higiene, de segurança e as características antropométricas do posto de trabalho e:

Por organização do trabalho designamos a divisão do trabalho, o conteúdo da tarefa (na medida em que ela deriva), o sistema hierárquico, as modalidades de comando, as relações de poder, as questões de responsabilidade etc.

Conforme verificamos em Dejours (1992) o trabalhador precisa de condições mínimas, assim como, de uma organização do trabalho adequada ao seu desenvolvimento saudável. Quando esses dois fatores são significativamente alterados, as atividades, por conseguinte, sofrem alterações.

Embora Heloani e Capitão (2007) assegurem que não é exatamente o trabalho que provoca as doenças mentais, vemos que isto é válido quando as condições às quais o trabalhador desenvolve seu trabalho são dignas para o ser humano. Todavia, as alterações da organização do trabalho numa perspectiva neoliberal, em que as próprias formas de representações sociais do indivíduo às exigências feitas nesta nova configuração do processo de acumulação capitalista faz com que se elevem os mecanismos de controle do trabalhador, de maneira velada, com estratégias que buscam manipular o indivíduo em sua subjetividade, aumentam a possibilidade de desequilíbrio físico e psicológico impulsionados por problemas psicossomáticos.

Nessa mesma direção, Heloani e Capitão (2007), fazendo uma análise do modo de produção capitalista neoliberal, mostram que o mundo do trabalho tem sofrido alterações repentinas e, por vezes, assustadoras, deixando o ser humano confuso diante de tantas exigências e, em alguns momentos, sentindo-se incapaz. Contudo, se por um lado essas mudanças poderiam promover qualidade de vida, por outro lado, subjuga o ser humano em todos os seus aspectos causando um estado

de adoecimento.

Conforme apontam Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 381):

Os professores da educação básica apresentam sentimentos de abandono e de desprezo frente ao descaso ao qual são submetidos, ao mesmo tempo, em que sofrem e adoecem por serem destituídos dos meios objetivos de atingir os desempenhos e metas proclamados. Isso o torna temeroso do seu papel, causa a ansiedade que condiciona estrutura formal e informal do seu modo de lidar com as diferentes situações.

Essa classe vem apresentando os efeitos da repressão sofrida em seu ambiente de trabalho sejam na forma como se vê, na forma como o outro o vê, principalmente os atores sociais, os quais são tidos como principal protagonista da educação.

As argumentações até aqui expostas nos remetem à reflexão que de fato esse novo arranjo na organização do trabalho dentro do modelo neoliberal, em que se exige o máximo de esforço por parte do professor e lhe oferece o mínimo em vários sentidos: salarial, pessoal, profissional e social, faz com que este profissional se encontre numa situação vexatória, pois ao mesmo tempo em que lhe cobram produtividade, não oferecem condições mínimas para a execução das metas planejadas, provocando nele um sentimento de impotência, incapacidade e de ineficiência o que gera um enorme desconforto e promove um estado psicológico doentio.

Quando falamos em estado psicológico doentio estamos nos referindo à falta de interesse, a não motivação para se dedicar às atividades laborais com prazer. Professores que chegam a entrar em depressão e que não querem mais ir ao trabalho e só continuam trabalhando porque precisam do salário para sobreviver.

As novas exigências impostas pela organização do trabalho alteram as representações sociais dos indivíduos e elevam os mecanismos de controle do trabalhador, sem que este perceba que está sendo subjetivamente manipulado. E o profissional da educação não está imune a toda essa manipulação imposta pelos novos arranjos da organização do trabalho no neoliberalismo.

## REFERÊNCIAS

CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a História da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. 10ª reimp. da 1ª ed. de 1987. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. (Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira). 5ª ed. ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DUBAR, C. **A Socialização**: a Construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

ENRIQUEZ, E. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. *RAE-eletrônica*, **Universit  Paris VII**, v.5, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

HABERMAS, J. **Para a Reconstrução do Materialismo Histórico**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

HELOANI, R.; CAPITÃO, C. Identidade como grupo, o grupo como identidade. **Revista Aletheia nº. 26**. Canoas: ULB, 2007. pp.50-61.

HELOANI, R., PIOLLI, E. A falácia da qualificação: dilemas do (des) emprego dos profissionais de nível superior. **Revista USP**. São Paulo, nº 64, p.201-210, dezembro/fevereiro, 2004/2005.

HELOANI. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo, Atlas, 2003.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho doente na América Latina: Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**. Brasília v. 2, n. 2-3, p. 29-30, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, nº especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

PIOLLI, E. **Identidade e Trabalho do Diretor de Escola**: reconhecimento e sofrimento. Tese (Doutorado). Campinas, SP: (s.n), 2010.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo. (tradução de Marcos Santarrita). 1ª ed. – Rio de Janeiro: Best Bolso, 2012.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. autonomia controlada e adoecimento do professor In: **Revista Educação e Políticas em Debate** v. 2, n. 2 – jun./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revis-taeducapoliticas/article/view/21901>> Acesso em: 15.04.2015.



# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: TRAJETÓRIA, REALIDADE E DESAFIOS<sup>1</sup>

*Maria Mirtes Cortinhas dos Santos\**

*Luis Enrique Aguilar\*\**

*Maria de Fátima Matos de Souza\*\*\**

## INTRODUÇÃO

“Colocando em evidência os perigos da imprudência; a necessidade de um estado constante de vigília sobre todas as ações que interferem nos arranjos espontâneos do mundo orgânico e inorgânico e ainda proclamando as vantagens de se viver harmonicamente com o meio a nossa volta, a Educação Ambiental pode ser considerada um processo de despertar o homem para a importância que o meio assume na sua vida e na vida do outro.” (CARVALHO, 2002:28)

O artigo Educação Ambiental: trajetória, realidade e desafios tem como objetivo apresentar resultados, a partir da tese intitulada: *As Vivências de Educação Ambiental nas Escolas Públicas e as Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação em Santarém, Pará, Brasil*, desenvolvida na Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp,) em parceria como Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), por meio do Programa Interinstitucional (DINTER), iniciado em 2012, como parte do Programa de Qualificação de Docentes do ICED/UFOPA; e, de outras instituições do oeste paraense, com apoio da Capes.

À priori faz-se necessário realçar a importância de trazer à baila a preocupação com o meio ambiente por todos, como dita o artigo 225 da atual Constituição Federal Brasileira:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Assim sendo, todos independentemente de região, de sexo, raça, idade, credo, hierarquia, poder aquisitivo precisam entender que o cuidado com o meio ambiente é dever de todos, basta entender as razões pelas quais devem cuidar do Planeta Terra e procurar vivenciar uma educação que trate diretamente das questões do meio ambiente, no

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\*Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Ciências Humanas. Doutora em Educação pelo Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [mmcortinhas@gmail.com](mailto:mmcortinhas@gmail.com)

\*\*Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail:

[luis.aguilar@merconet.com.br](mailto:luis.aguilar@merconet.com.br)

\*\*\*Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará. Co-orientadora. E-mail: [fmatoz@gmail.com](mailto:fmatoz@gmail.com)

caso a ambiental.

Destaca-se que o respectivo artigo está dividido em duas partes: a primeira exhibe a introdução, o objetivo principal e o método, enquanto a segunda aborda a revisão da literatura, com ênfase nos problemas ambientais da Terra: raízes na modernidade; os eventos de consolidação da Educação Ambiental: um resgate histórico, bem como sobre a trajetória da Educação Ambiental Brasileira; e, finalmente, as referências que subsidiaram o desenvolvimento do trabalho.

**O MÉTODO** - Quanto ao método desenvolvido embasa-se no descritivo que aqui visa os registros pontuais acerca dos problemas ambientais e da Educação Ambiental, principalmente no tocante sua trajetória no Brasil, com seus principais desafios. Já a **REVISÃO DA LITERATURA**, inicialmente traceja sobre os *problemas ambientais da Terra: raízes na modernidade*, em que as ideias de René Descartes, segundo Grun (2006, p. 63), influenciaram muito a nossa relação com a natureza, pois Descartes foi o primeiro filósofo a propor uma física matemática; com Descartes a física deixa de ser especulativa e passa, de fato, a intervir na natureza. As consequências disso são enormes para os desdobramentos da nossa relação com a natureza - a objetividade cartesiana fez com que “perdêssemos” a possibilidade de pensar historicamente e colocou o homem europeu e branco na posição de Dono e Senhor da natureza.

Capra (2012, p. 58) também sustenta a ideia de que no mundo moderno Descartes coloca o ser humano frente à natureza de que é o possuidor, utilizando-a em nome do desenvolvimento, além de que matematizou e mecanizou a natureza, que considerou uma máquina perfeita governada por leis matemáticas, e o universo como sistema mecânico forneceu uma sanção científica para a manipulação e exploração da natureza, o que se tornou típico da cultura ocidental. Mas a degradação da natureza tem maiores consequências a partir da Revolução Industrial (Século XVIII), quando a atividade interventora e transformadora do homem, em sua relação com a natureza, tornou-se cada vez mais predatória (TOZONI-REIS, 2008, p. 1).

À medida que o mundo se industrializa, com o desenvolvimento de tecnologias modernas, acompanhadas do processo de formação de um mercado mundial, cuja principal característica é o consumo em larga escala, numa disputa voraz das nações, que, muitas vezes em nome do progresso, utilizam-se do capital natural sem precedentes, contribuiu-se para o aumento dos problemas ambientais na Terra, muitas vezes comprometendo vidas e a exaustão das formas bióticas e abióticas.

Dias (2004, p. 77), registra que a primeira grande catástrofe ambiental – sintoma da inadequação do estilo de vida do ser humano – aconteceu em 1952, quando o ar densamente poluído de Londres (*Smog*) provocou a morte de 1.600 pessoas, desencadeando um processo de sensibilização sobre a qualidade ambiental na Inglaterra, e culminando com a Lei do Ar Puro<sup>2</sup> pelo Parlamento, em 1956. Esse fato de-

---

2A chamada “Lei do Ar Puro”, aprovada em 1956 pelo Parlamento Inglês, estabeleceu limites para a emissão de poluentes e os níveis aceitáveis da qualidade do ar, visando controlar a poluição urbana. Disponível em: <[www.klickeducacao.com.br/bcoresp/.../0,6674,POR-853-6302-h,00.html](http://www.klickeducacao.com.br/bcoresp/.../0,6674,POR-853-6302-h,00.html)>. Acesso em: 25

sencadeou uma série de discussões em outros países, catalisando o surgimento do ambientalismo nos Estados Unidos a partir de 1960.

O livro *Silent Spring* (Primavera Silenciosa) lançado no ano 1962, de autoria da bióloga norte-americana Raquel Carson, alertou às autoridades dos Estados Unidos e do mundo que os inseticidas do tipo DDT<sup>3</sup>, utilizados nas plantações dos campos estadunidenses, estavam contaminando as espécies vivas e poderiam contaminar outras gerações. O livro *Silent Spring* cristalizou uma ética do meio ambiente que inspirou o ambientalismo mundial de base, o movimento da ecologia profunda e a criação da Agência de Proteção Ambiental (EPA) e seus equivalentes estaduais; influenciou ainda o movimento ecofeminista e as cientistas feministas (JAMES, 2006, p. 197). *Silent Spring* corporifica a ligação do homem junto à natureza e é considerado o estopim para a revolução do despertar da consciência ambiental na Terra. A partir de então, muitos seminários, conferências e encontros se consolidaram no decorrer da década, em busca de soluções para melhoria do meio ambiente. O clamor que se seguiu à publicação de *Silent Spring*, forçou a proibição do DDT e instigou mudanças revolucionárias nas leis ambientais de quase todo planeta, com respeito ao ar, à terra e à água. A preocupação apaixonada de Carson com o futuro da Terra reverberou poderosamente o mundo. (CARSON, 2010).

Ressalta-se que para o homem alcançar a consciência ambiental deve fazer uma reflexão dos paradigmas ultrapassados e tentar vivenciar uma educação que permita mudanças de atitudes de seu “EU”, junto a natureza. Deste modo, expõem-se as palavras de Loureiro (2012, p. 34): “a Educação Ambiental promove a conscientização e esta se dá na relação entre “eu” e o “outro”, pela prática social reflexiva. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida”. Assim, é chegada a hora de buscar a educação, adjetivada ou não de ambiental, imbuída dos desafios de poder contribuir para amenizar a superação dos problemas de GAIA<sup>4</sup>, mas destaca-se ainda a importância do conhecimento de sua história.

No tocante *os eventos de consolidação da Educação Ambiental: um resgate histórico* expressa-se que a vida dos humanos na Terra depende exclusivamente dos recursos que a natureza disponibiliza para sua sobrevivência. O ar que se respira, a água como fonte de vida, o solo que produz alimentos, os animais em diferentes formas de vida, é o que se entende por “a interpelação dos sistemas” em suas distintas for-

---

de fev.2015.

<sup>3</sup>Sigla de Dicloro - Difenil -Tricloroetano – um inseticida altamente perigoso para o ambiente e tóxico, proibido em muitos países. (Texto disponível em: < <http://br.significado.de/DDT> >. Acesso em: 25 de fev. 2015.

<sup>4</sup>É o nome da Terra entendida como um sistema fisiológico único, uma entidade que é viva pelo menos até o ponto em que, assim como os outros organismos vivos, os seus processos químicos e a sua temperatura regulam e automaticamente em um estado favorável aos seus habitantes (LOVELOCK, 2006, p. 12).

mas: hidrosfera<sup>5</sup>, atmosfera<sup>6</sup>, geosfera<sup>7</sup>, biosfera<sup>8</sup>, que fazem haver vida no Planeta.

É relevante o registro: “o ser humano, a partir de sua existência terrena (mais primitiva remonta de 3 a 7 Ma) e, finalmente o ser humano mais “moderno” com alguns milhares de anos, isto é, no máximo 10 mil anos, quando teve início a domesticação de animais e plantas, com a vida mais sedentária que nômade” (SUGUIO, 2003. p. 4), consumia apenas o necessário para sua sobrevivência e apresentava uma relação harmoniosa com a natureza, que pode ser entendida como as primeiras vivências de Educação Ambiental no mundo.

Conforme Dias (2004, p. 33), no ano de 1965 foi pela primeira vez utilizada a expressão “Educação Ambiental” (*Environmental Education*) na “Conferência de Educação” que aconteceu na Universidade de Keele, Grã-Bretanha, considerada o marco internacional político para discutir a importância da ação educativa, para as questões ambientais, de modo que se pudesse dar respostas aos anseios da sociedade. E, como conclusão desta conferência, a Educação Ambiental deveria se tornar parte essencial da educação de todos os cidadãos.

Pensar em Educação Ambiental, antes de tudo, é ter certeza de que é “educação<sup>9</sup>”, contextualizada, adaptada e vinculada aos problemas ambientais e socioambientais. E, no transitar da literatura, surgem infinitos entendimentos para este tipo de educação. Primeiramente, pode-se citar o *Dicionário do Meio Ambiente* (2012, p. 122), que traduz: “é a educação e a formação de todos os cidadãos, constitui um aspecto

---

<sup>5</sup>Somatório de toda a água existente na superfície terrestre: os oceanos, os rios, os lagos, os glaciares e as águas subterrâneas. (Texto disponível em: <<https://storadeciencias.wordpress.com/ciencias-naturais/7%C2%BA-ano/aterra-e-os-seus-subsistemas>>. Acesso em: 24 de fev. 2015.

<sup>6</sup> Constitui a camada gasosa da Terra, sendo essencialmente composta por azoto (78%) e oxigênio (21%), seguindo-se o argônio (0,9%) e o dióxido de carbono (0,03%), para além de outros gases menos significativos. (Ibidem).

<sup>7</sup>A camada rígida que constitui a crosta terrestre, englobando as grandes massas continentais e as bases dos oceanos, bem como os restantes materiais que se encontram no interior da Terra. É na geosfera que a maior parte dos seres vivos encontra o suporte para andar e habitar. (Ibidem).

<sup>8</sup>Formada pelo conjunto dos seres vivos que habitam a Terra. (Ibidem).

<sup>9</sup>Do latim “*educere*”, que significa *extrair, tirar, desenvolver*. Consiste, essencialmente, na formação do homem de caráter. A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como uma profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos de seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo, que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte (BRANDÃO, 2007, p. 63-64). Para poder dar respostas ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias de saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS et al., 1998).

essencial e fundamental do acompanhamento das políticas públicas relativas ao meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável”. Para o Programa Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2005. p. 59), a Educação Ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a qualidade de criar novos modos de vida, baseados em atender às necessidades básicas de todos, sem distinções étnicas, físicas, de gênero, idade, religião ou classe; enquanto Tristão (2008, p. 97), enfatiza:

A Educação Ambiental está fundamentada em bases pedagógicas, por ser uma dimensão da educação, conectada em conceitos e teorias da ciência ecológica desde sua origem, cujo eixo norteador está na matriz do ambientalismo e a lei 9795/1999, que trata da Política de Educação Ambiental no Brasil, em seu artigo primeiro registra: “entende-se por Educação Ambiental, os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Reigota (2012, p. 14) apresenta a Educação Ambiental, como política quando o princípio é questionador das certezas absolutas e dogmáticas e tem de ser criativa, pois busca desenvolver metodologias e temáticas que possibilitem descobertas e vivências, é inovadora quando relaciona os conteúdos e as temáticas ambientais com a vida cotidiana e estimula o diálogo de conhecimentos científicos, étnicos e populares em diferentes manifestações artísticas. Mas, é importante destacar ainda que a Educação Ambiental busca o respeito mútuo entre os homens, a vivência da cidadania, a participação política, bem como a construção do pensamento crítico de cada indivíduo para com o meio ambiente em suas distintas formas física e social.

A Educação Ambiental prioriza mudanças de comportamentos do SER humano, consigo mesmo, com outros homens e para os recursos da natureza para que não sejam esgotados, pois, como é sabido, a natureza compreende seres bióticos e abióticos e, dentro da conjuntura abiótica, há recursos que não se renovam. A Educação Ambiental se traduz primeiramente na busca da sensibilidade do ser humano para com os problemas ambientais e socioambientais e depois faz valer a consciência ambiental de que tanto precisa o meio ambiente.

Quanto à materialidade da Educação Ambiental no cenário político e social, surge em eventos internacionais, a partir de 1968, quando um grupo de cientistas se reuniu em Roma, com objetivo de discutir o consumo, as reservas de recursos naturais não renováveis e o crescimento da população mundial até o século XXI. (REIGOTA, 2014, p. 22). Como resultado do encontro do “Clube de Roma”, ficou evidente que o homem devia examinar a si próprio, seus objetivos e valores [...]. O evento originou um livro denominado *The Limits of Growth (Os Limites do Crescimento)*, um modelo exemplar em escala internacional para a elaboração de políticas e desenvolvimento de projetos (REIGOTA, 2012,

p. 22-23).

Na percepção de Reigota (2006, p. 22), o resultado do “Clube de Roma” gerou inúmeras críticas, essencialmente, nos cientistas latino-americanos, que entendiam nas entrelinhas do livro *The Limits of Growth* que, para conservar o padrão e o consumo dos países industrializados, era necessário o controle do crescimento da população dos países pobres. Naquele momento, via-se apenas tamanho consumismo dos países pobres, esquecia-se o que os países ricos provocavam na natureza para manter seus padrões de desenvolvimento. Mesmo nesse emaranhado de conclusões a partir do Clube de Roma, com algumas insatisfações dos cientistas latino-americanos, percebe-se que o ápice foi colocar a questão ambiental em discussões de nível planetário (REIGOTA, 2006, p. 22-23), o que já foi considerado um avanço na busca de alternativas para melhoria do meio ambiente.

Sob o ímpeto do Relatório do Clube de Roma, a ONU (Organização das Nações Unidas) organizou a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, Suécia, no ano de 1972. Esta conferência – inspirada na ideia de “uma só terra” (WARD & DUBOS, 1972) – apontou os avanços na interpretação dos problemas ambientais global. É relevante apontar as grandes conclusões da Conferência de Estocolmo, que segundo Kitamura (1994, p. 12-13), assim resume: a) de que a não proteção do meio ambiente já era o maior problema que afetava o bem estar das populações e o desenvolvimento econômico do mundo; b) de que mesmo o crescimento natural das populações humanas traz problemas permanentes para a preservação do meio ambiente; c) de que os maiores problemas ambientais dos países industrializados estavam relacionados à poluição industrial, enquanto os problemas mais comuns dos países em desenvolvimento estavam relacionados ao mau uso e esgotamento da base de recursos naturais.

No panorama acima exposto, Kitamura (1994), diz que os debates acerca de meio ambiente durante este período levavam, de um lado, a interpretação ao viés malthusiano<sup>10</sup>, centrado na explosão populacional, fato este que ainda hoje repercute na sociedade humana; e, por outro lado, no tocante às soluções, apesar da clara interdependência dos países industrializados *versus* países em desenvolvimento, estas convergiam para as políticas domésticas em nível de cada um dos países; o que sem dúvida prevalecia, era a chamada ética do *lifeboat* (atribuído a Hardin<sup>11</sup>) de preocupar-se (no caso, os países industrializados) apenas

10O malthusianismo é uma teoria demográfica criada pelo economista inglês Thomas Robert Malthus, no final do século XVIII. De acordo com esta teoria, a população mundial cresce em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos em progressão aritmética. Esta teoria foi definida por Malthus no livro *Ensaio sobre o Princípio da População*, escrito em 1798. Objetivo e soluções apontadas: Thomas Malthus procurou alertar, com sua teoria, sobre os problemas gerados pelo elevado crescimento demográfico mundial. De acordo com sua teoria, seria necessário o controle da natalidade para que não ocorressem, num futuro breve, a falta de alimentos e o aumento considerável da fome e da miséria no mundo. De acordo com Malthus, o celibato virtuoso, o casamento tardio e o controle de natalidade em países pobres seriam as principais formas de combater o crescimento populacional desordenado. (Texto disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/o\\_que\\_e/malthusianismo.htm](http://www.suapesquisa.com/o_que_e/malthusianismo.htm)>. Acesso em: 23 de fev. 2015.

11Em um ensaio amplamente divulgado, o bioeticista Garret Hardin estendeu a ética do bote salva-vidas à população humana em geral, argumentando que a escassez de recursos da Terra demanda que nós, nações ricas e poderosas, paremos de transferir recursos para as nações pobres e fracas. Tal caridade, ele

com os seus problemas e interesses (Ibidem, p. 13).

A Conferência de Estocolmo marca a educação dos indivíduos, como um chamamento para o uso mais equilibrado dos recursos naturais, e uma estratégia para buscar alternativas aos problemas ambientais presentes na Terra. Tozoni-Reis, (2008, p. 2) profere que foi a partir de Estocolmo que a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) assumiu a organização de discussões regionais e internacionais acerca da Educação Ambiental, realizando, entre inúmeros eventos, o Seminário Internacional em Belgrado (Iugoslávia) no ano de 1975 e a Conferencia Intergovernamental em Tbilisi (Geórgia, URSS) em 1977. Este último, considerado um dos eventos mais importantes para a consolidação da Educação Ambiental mundial, pois nele ficaram definidos objetivos e estratégias, que de acordo com Reigota (2006, p. 31-34), tais objetivos assim se resume: a) *conscientização*, levar os indivíduos e os grupos associados a tomarem consciência do meio ambiente global e dos problemas conexos e de se mostrarem sensíveis aos mesmos. Isto significa que a Educação Ambiental deve procurar chamar a atenção para os problemas planetários que afetam a todos, dos mais simples aos mais complexos, como desmatamento, assoreamentos dos rios, extinção de distintas espécies (onça-pintada, arara-azul), aquecimento global, entre outros; b) *conhecimentos*, induzir nos indivíduos e nos grupos a obtenção de uma compreensão essencial do meio ambiente global, dos problemas que estão a ele interligados e o papel e lugar da responsabilidade crítica do ser humano. O conhecimento proporcionado pela ciência e pelas culturas milenares sobre o meio ambiente deve ser democratizado. As pessoas devem ter acesso a ele. Assim, Educação Ambiental não deve só transmitir o conhecimento científico, mas todo tipo de conhecimento que permita uma melhor atuação frente aos problemas ambientais; c) *comportamento*, induzir nos indivíduos e nos grupos a aquisição do sentido dos valores sociais, um sentimento profundo de interesse pelo meio ambiente e a vontade de contribuir para sua proteção e qualidade. Não adianta só falar de meio ambiente, repleto de seus problemas, mas também mudar os comportamentos individuais e sociais para nele atuar de uma forma mais ética universal<sup>12</sup> possível. Os exemplos aqui podem ser vários, dos mais simples aos mais complexos, tais como: não fumar nos lugares proibidos, não destruir árvores e patrimônios históricos culturais, economizar energia, utilizar mais os transportes coletivos, respeitar as regras de trânsito, economia de água, não poluir o solo e os rios, não destruir as

---

argumentou, mina as chances de sobrevivência dos fortes e significa unicamente que mais pobres sobreviverão e se reproduzirão, assim tornando o problema pior para as gerações futuras. O contra-argumento a Hardin é a frase também amplamente conhecida de Mahatma Gandhi: “Temos que viver simplesmente para que outros possam simplesmente viver”. Aqueles de nós com mais estão privando aqueles com menos. Por isso os abastados devem desistir do nível de vida para que os miseráveis possam viver (texto disponível em: <<http://www.libertarianismo.org/index.php/artigos/etica-bote-salva-vidas-escassez-conflitos/>> . Acesso em: 24 de fev. 2015).

12 É a marca da natureza humana e por isso é atitude que não se pode separar da prática educativa. Constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios (BRITO; VASCONCELOS, 2006, p. 108).

florestas, ter respeito aos mais velhos, às crianças e portadores de qualquer tipo de carência física, entre outros; d) *competência*, levar os indivíduos e os grupos a adquirir *o savoir-faire* (saber fazer) necessário à solução dos problemas. Embora nem todos tenham capacidade técnica para atuarem nos problemas ambientais, reconhecer essa deficiência é um primeiro passo para superá-la, e a Educação Ambiental pode auxiliar a sua superação, buscando elaborar meios técnicos com a ajuda de especialistas e conhecedores autodidatas do problema, de forma a contribuir para a melhoria dos problemas ambientais; e) *capacidade de avaliação*, levar os indivíduos e os grupos a avaliar medidas e programas relacionados ao meio ambiente, em função de fatores de ordem ecológica, política, econômica, estética e educativa. Fundamental para a participação do cidadão é decifrar a linguagem dos projetos de risco ambiental, elaborados por técnicos especializados. A capacidade de avaliação permite ou não que projetos duvidosos sejam efetuados. A Educação Ambiental deve procurar traduzir a linguagem técnico-científica para a compreensão de todos. Finalmente *a participação*, levar os indivíduos e os grupos a perceber suas responsabilidades e necessidades de ação imediata, para a solução dos problemas ambientais; procurar nas pessoas o desejo de participar na construção de sua cidadania; fazer com que cada brasileiro ou de outra nacionalidade entenda que precisa cuidar e defender o meio ambiente como dita a CF (1988, art. 225) “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (já evidenciado). Assim sendo, todo ser humano precisa estar ciente de suas responsabilidades para com o meio ambiente; buscar vivências ecologicamente adequadas, e o mecanismo mais adequado, que muito poderá contribuir para um meio ambiente de qualidade. Portanto, estes objetivos devem ser vivenciados por todos os brasileiros ou não brasileiros, de forma contínua e com viés de responsabilidade.

Sobre a Trajetória da Educação Ambiental Brasileira, as primeiras vivências, segundo o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998, p. 35), devem-se aos trabalhos do professor Carlos Nobre Rosa, na cidade de Jaboticabal, no interior paulista, que decidiu fazer um trabalho diferenciado, levando seus alunos a uma prática fora da sala de aula, para observar o ambiente e coletar diversos materiais; além disso, ele lançou o livro *Animais em Nossas Praias* no ano de 1963, o que serviu de estímulo para outros professores brasileiros. Outro exemplo foi o de João Vasconcelos Sobrinho, um dos fundadores da Universidade Federal Rural de Pernambuco, o qual introduziu a disciplina "Ecologia Conservacionista", a primeira do gênero ministrada no país.

Nos anos 70, a Educação Ambiental no Brasil se apresenta vinculada a órgãos de gerenciamento do meio ambiente, com sentido antagônico visivelmente. Neste sentido, Reigota (2012, p. 83-84) menciona:

O governo cria a Secretaria Especial de Meio Ambiente (Sema), mas que esteve aos cuidados do Ministério dos

Transportes. A Sema era responsável pelos projetos de Educação Ambiental, e o Ministério dos Transportes o responsável pela construção da Transamazônica e, como se dizia naquele momento, “pela integração desta região ao resto do País”. Essa contradição explicita o contexto político-econômico ambiental da época. Os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos pela Sema eram extremamente conservacionistas, e a política e as práticas em vigor completamente outras, ou seja, nada conservacionistas.

Na década de 1970, já era iniciada a defesa do meio ambiente global, definido pelos resultados da Conferencia de Estocolmo. Mas, o Brasil não mostrou aceitação à defesa de seu ambiente, contrariando as políticas internacionais. O governo brasileiro mascarava a Educação Ambiental, por suas práticas de destruição na Amazônia. Criou a Secretaria de Meio Ambiente, mas, por outro lado, derrubava a floresta, a exemplo, a construção da BR-230, Transamazônica.

Dentre os projetos construídos na Amazônia na década de 70, podem ser citados: a construção da BR 230 – a rodovia Transamazônica (já aludido), que rasgou a floresta de Leste a Oeste (de Cabedelo no estado da Paraíba a Lábrea no Amazonas, com 4.223 km de comprimento (projeto edificado na Amazônia, considerado um dos maiores entraves para os que viveram a época de construção, os que ainda hoje moram às suas margens e os que trafegam na rodovia); o Projeto Carajás ou Programa Grande Carajás (PGC); a Construção da Hidrelétrica de Tucuruí (PA), entre outros, que agrediam o meio ambiente, contrariando as exigências ambientais internacionalmente (reforça-se). Kitamura (1994), com relação à construção dos projetos na Amazônia, ventila:

A construção da Transamazônica cortando a Amazônia era vista como sinônimo de integração nacional e de desenvolvimento e significava a integração da região à economia brasileira, e possibilidades reais de desenvolvimento para a região, a partir de seus recursos naturais (madeiras tropicais e imensas reservas minerais). Além disso, a efetiva ocupação da região atendia também os objetivos de segurança nacional - uma ocupação permanente nesse período - e constituía a via mais fácil para o alívio das tensões sociais de outras regiões brasileiras. Já o Projeto Carajás ou Programa Grande Carajás (PGC), abarcou parte do Estado do Pará, do Maranhão e de Tocantins e centrou-se na exploração de minérios (manganes, minério de ferro, ouro, estanho, etc.), e deu ênfase exclusivamente a alguns grandes projetos minero-metalúrgicos (Ferro Carajás, Albrás-Alunorte, Alumar), e a infraestrutura associada (portos de Vila do Conde e de Ponta de Madeira, estrada - de - ferro Carajás e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí). O Projeto Ferro Carajás (PFC), sem qualquer dúvida, é o principal componente do PGC (KITAMURA, 1994, p. 3-49).

A Educação Ambiental no Brasil na década de 70 se encontrava

sem a sua essência, maquinada pelo autoritarismo e os rigores dos governantes militares, que em vez de proteger a floresta, os rios, o subsolo e o apoio às famílias que foram trazidas de outras regiões brasileiras para se instalarem na Amazônia, incentivavam a exploração por meio da criação de megaprojetos na Amazônia, sem ter o devido cuidado de analisar os impactos negativos que poderiam causar. Mesmo com o autoritarismo do governo na década de 70, surgiam no Brasil alguns estudiosos que se envolviam na causa da consciência crítica ambiental, a exemplos de Aziz Ab'Saber, Fernando Gabeira, Alberto Ruschi, Cacilda Lanuza, Miguel Abellá, Frans Krajcberg, José Lutzenberger, e em decorrência dos movimentos advindos por estes cientistas, a Educação Ambiental começava a se esboçar, mesmo de forma tímida, por pequenos grupos e pessoas isoladamente em parques, escolas, clubes e associações de bairros (REIGOTA, 2012, p. 84).

Outro marco que despertou a Educação Ambiental Brasileira, inclusive com fortes repercussões na mídia (nacional e internacional), embora com poucos fundamentos políticos e pedagógicos, mas que pode ser considerado o *boom* para o despertar da Educação Ambiental, foi o assassinato do ambientalista e seringueiro Chico Mendes<sup>13</sup>, no dia 22 de dezembro de 1988 em Xapuri (AC), o qual pregava preceitos do desenvolvimento sustentável. O fato é que a morte de Chico Mendes provocou mudanças na forma como o Brasil passou a lidar com as questões relacionadas ao meio ambiente. O desenvolvimento sustentável tem-se apresentado em diferentes discussões, seja no campo político, social, econômico, cultural, educacional, espacial e principalmente no ambiental nos últimos anos, e se apresenta sob o incremento da preocupação da manutenção e do equilíbrio dos recursos naturais existentes na Terra, para a continuação da espécie humana, rediscutindo-se o modelo econômico (o capitalismo), que impõe às nações a concorrência e a disputa de mercados, aos conformes da globalização, aumento do capital natural, fragilizando-os, chegando uns à exaustão, pois alguns são considerados finitos. Nesta conjuntura, ao se pensar em desenvolvimento sustentável, não se pode perder de vista a teia pela qual, este desenvolvimento está inteiramente ligado ao desenvolvimento econômico das nações.

É importante ressaltar a origem do termo desenvolvimento sustentável, que segundo Camargo (2003, p. 67-68), foi primeiramente divulgado por Robert Allen no artigo *How to Save the World* ("Como salvar o mundo"), quando resumizava o livro *The World Conservation Strategy: Living Resource Conservation for Sustainable Development* (Estratégia mundial para a conservação: Desenvolvimento Sustentável para conservação da vida), de 1980. Entre os anos 1979 e 1980, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma) realizou, com a colaboração das Comissões Econômicas Regionais das Nações Unidas, uma importante série de seminários sobre estilos alternativos de desenvolvimento. Entre os debates refletiram-se no Relatório de Brundtland (*Nos-*

---

13 Biografia de Chico Mendes. Disponível em:

<[http://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/floresta\\_amazonica/biografia\\_de\\_chico\\_mendes.html](http://ambientes.ambientebrasil.com.br/amazonia/floresta_amazonica/biografia_de_chico_mendes.html)>. Acesso em: 22 de dez. 2015.

so *Futuro Comum*), divulgado em 1987, e que teve um papel de enorme relevância no mundo, pois alertou e colocou a questão do meio ambiente em seu limite do crescimento e que segundo Cordani & Taioli (2001, p. 522), introduziu-se o conceito de desenvolvimento sustentável (DS), que preconiza um sistema de desenvolvimento socioeconômico com justiça social e em harmonia com os sistemas de suporte da vida na Terra. Neste sentido, passa-se a reconhecer a necessidade da manutenção do equilíbrio ambiental e do alcance de justiça social. Em tal cenário, haveria uma melhor qualidade de vida coletiva, com as necessidades básicas da humanidade atendidas e alguns de seus desejos, sem que houvesse comprometimento do suprimento de recursos naturais e da qualidade de vida das futuras gerações.

Para dar mais visibilidade à questão do DS, em 1992, realizou-se no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, ocasião em que o problema ambiental ocupou importante espaço nos meios de comunicação de todo o globo. Como resultado dessa Conferência, foi elaborada a Agenda 21<sup>14</sup>, que representa um compromisso “político” das nações de agir em cooperação e harmonia na busca do desenvolvimento sustentável. A Agenda 21 reconhece que os problemas de crescimento demográfico e da pobreza são internacionais e que para sua solução, devem-se desenvolver programas específicos locais e regionais, associados a programas de meio ambiente e desenvolvimento integrados, com apoio nacional e internacional.

A questão do desenvolvimento sustentável e desenvolvimento econômico, pois este último, associado ao bem-estar do ser humano, depende exclusivamente dos recursos naturais que a Terra disponibiliza. Logo, concorda-se inteiramente com as palavras de Dias (2004, p. 226): “O desenvolvimento sustentável é simplesmente impossível se for permitido que a degradação ambiental continue”. Frisa-se, que a humanidade precisa entender que na natureza há recursos que precisam ser preservados<sup>15</sup> e outros conservados<sup>16</sup>, no último caso, que devem ser

---

14A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Agenda 21 Brasileira é um instrumento de planejamento participativo para o desenvolvimento sustentável do país, resultado de uma vasta consulta à população brasileira. Foi coordenado pela Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS); construído a partir das diretrizes da Agenda 21 Global; e entregue à sociedade, por fim, em 2002. (Texto disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 21 de mai. 2015.

15O preservacionismo se afirma na primeira metade do século XX, principalmente em redes de parques nacionais norte-americanos. É uma corrente da ecologia que considera que os espaços a proteger devem excluir toda ação humana, toda forma de exploração dos recursos naturais. Em Londres, por ocasião da conferência internacional para a proteção da flora e da fauna da África, os parques nacionais foram definidos como um bem nacional inabitado e que não se deve modificar. A conservação preservacionista encara a “crise ambiental” como um indicador do desequilíbrio entre a atividade humana e a natureza. A natureza selvagem e preservada deve contribuir para fornecer recursos espirituais, estéticos e morais (DICIONÁRIO DO MEIO AMBIENTE, 2012, p. 272).

16O Conservacionismo trata-se de uma visão da natureza destinada a prevenir superexploração dos recursos. (Ibidem, p. 82). É devidamente necessário a utilização dos recursos necessários apenas para se manter a vida (Já pontuado).

utilizados apenas os recursos necessários para se manter a vida, mas para isso é importante que haja uma reflexão para mudança interior de cada um; e os governos, independentemente de esferas (nacional, estadual, municipal) e empresas privadas precisam de uma política de consenso<sup>17</sup> quando estiverem em jogo os recursos naturais, em prol do desenvolvimento econômico. Quanto à política de consenso sobre a apropriação da natureza, Leff (2006, p. 137) alude:

É necessário estabelecer um terreno comum para uma política de consenso capaz de integrar os diferentes interesses de países, povos e classes sociais que plasmam o campo conflitivo da apropriação da natureza. A ambivalência do discurso do desenvolvimento sustentado/sustentável se expressa já na polissemia do termo *sustainability*, implica a incorporação das condições ecológicas – renovabilidade da natureza, diluição de contaminadores, dispersão de dejetos – do processo econômico; o segundo, que se traduz como desenvolvimento sustentado, implica a perdurabilidade no tempo do processo econômico.

O desenvolvimento sustentável e o desenvolvimento econômico devem tomar rumo na mesma trajetória, o que se acredita ser possível, basta que haja nas agendas dos governos políticas esclarecedoras e necessárias, obedecendo à realidade de cada localidade, para o uso necessário e adequado dos recursos naturais; que deem oportunidade de discussão às pessoas, quando estiverem em discussões as questões do meio ambiente associado à cultura dos lugares; que planejem o deslanchar de suas economias, mas pautando-se no respeito à natureza e na promoção do bem-estar dos recursos humanos; que haja a busca de melhoria na educação, na vivência digna das famílias, no manejo adequado e conservação dos recursos da natureza, nos direitos à cidadania dos homens, nos cumprimentos dos acordos entre nações, etc. Além das responsabilidades dos governos, as ONGs, a sociedade civil de modo geral, sendo “todos” responsáveis quando se pensa em desenvolvimento sustentável, embora seja relevante afirmar que só haverá desenvolvimento sustentável a partir do momento que se concilie com o desenvolvimento econômico, pautado na conscientização do uso necessário dos recursos naturais com responsabilidade, não comprometendo determinadas espécies. Para tanto, a educação ambiental na teia do discurso desenvolvimento sustentável e desenvolvimento econômico, surge como instrumento político para gerar ao Poder público, a responsabilidade ambiental de que tanto o Planeta Terra precisa. Destaca-se que, as reflexões acima suscitadas incidem na análise interpretativa, partilhadas a partir das considerações finais que se registram em forma de síntese.

---

17Na política, o consenso significa adoção de um acordo sem se fazer uma votação formal, evitando assim rejeições e abstenções. Em uma assembleia, quando uma decisão é tomada por consenso, é sinal que não foram apresentadas objeções relativamente à ideia proposta. A orientação por consenso é uma das oito principais características de uma boa governança. (Texto disponível em: <<http://www.significados.com.br/consenso/>>. Acesso em: 21 de mai. 2015.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ambiental surgiu como uma das possíveis estratégias para amenizar os problemas ambientais que se intensificaram a partir do advento da Revolução Industrial, e nos últimos séculos, com a disputa de mercado entre nações, sob o ímpeto do processo da globalização, ao viés do sistema capitalista, que incentiva a humanidade dia a dia ao consumismo; conseqüentemente, os recursos naturais ficando cada vez mais vulneráveis e até mesmo escassos, chegando algumas espécies a exaustão. Sobre a teia do desenvolvimento sustentável *versus* desenvolvimento econômico deve haver por parte dos governos a vinculação de uma política correta, quando está em jogo o uso dos recursos naturais, em nome do progresso.

Sobre a trajetória da Educação Ambiental brasileira é recente, deve ser dia a dia intensificada e parte dos debates nos diferentes setores da sociedade, seja político, econômico, cultural, religioso, educacional, entre outros, para que se torne uma prática rotineira, esclarecedora e transformadora aos homens, no sentido que possam (re) pensar suas atitudes, suas relações com os outros e com o meio ambiente.

Destarte, a Educação Ambiental é um instrumento importante, urgente e desafiador, frente ao consumismo dos recursos naturais pelos quais se tem notado; e é devidamente necessário que cada homem, deve fazer a sua parte, com um cadinho de reflexão, atitudes corretas, sensibilidade e consciência ambiental, para que haja o bem comum de todos, que habitam o Planeta Terra.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).
- BRASIL, **Constituição Federal Brasileira de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 de fev. de 2016.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**, Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental - PRONEA**. 3. ed. [s.n.]: Brasília, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO, R. H. P. de & VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Vozes: São Paulo, 2006.
- CAMARGO, A. L. de B. **Desenvolvimento Sustentável: dimensões e desafios**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2003.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2012.
- CARSON, R. **Primavera Silenciosa**. 1. ed. São Paulo: Gaia, 2010.
- CARVALHO, V. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Comunitário: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2002.
- CORDANI, U. G & TAIOLI, F. **A Terra, a Humanidade e o Desenvolvimento Sustentável**. São Paulo: Oficina de Textos, 2001. (Decifrando a

Terra).

DELORS, J; AL-MUFTI [et.al]. **Educação um Tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez. Tradução: José Carlos Eufrázio, 1998.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DICIONÁRIO DO MEIO AMBIENTE. Organizado por Veyret, Yvette: Tradução Marcos Bagno. São Paulo. Editora SENAC, 2012.

GRUN, M. D., **Historicidade e Educação Ambiental**. [s.l.]: Eletrônica; Ministério da Educação, 2006.

JAMES, S. P. R. C. (1907-64) in: PALMER, J. A. (org.). **50 grandes ambientalistas**: de Buda a Chico Mendes. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Contexto, 2006.

KITAMURA, P. C. A. **Amazônia e o desenvolvimento sustentável**. Brasília: EMBRAPA-SPI, 1994.

LEFF, E. **Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Tradução Luís Carlos Cabral, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOVELOOCK, J. **Gaia**: Cura para um planeta doente. São Paulo. Cultrix. Tradução Aleph Teruya Eichenberg & Newton, Roberval Eichenberg, 2006.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2006.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2012.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2014.

SUGUIO, K. **A evolução geológica da Terra e a fragilidade da vida**. Uku Suzuki – São Paulo: Blucher, 2003.

TOZONI-REIS, M. F. de. C. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. - 2. ed. rev.- Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Fapitec, 2008.

WARD, B. & DUBOS, R. **Uma sola Tierra**: fondo de cultura econômica. México: [s.l.], 1972.

# **A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO OESTE PARAENSE: ANÁLISE DE UMA TRAJETÓRIA RECENTE<sup>1</sup>**

*Raimundo Sátiro dos Santos Ramos\**  
*Newton Antonio Paciulli Bryan\*\**

## **INTRODUÇÃO**

A relevância deste trabalho se dá pela necessidade da análise da política pública educacional implementada no IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, visto que um grande gargalo na implementação das políticas públicas está na fase da microimplementação, onde os “fazedores da política pública” tem menos controle na execução devido a múltiplos fatores locais.

A necessidade se dá pela carência de estudos que apontem se as políticas educacionais implementadas estão cumprindo seus propósitos e se estes estão comprometidos com uma formação humana integral, que levem em conta o trabalho, a ciência e a cultura no seu processo de formação. Por outro lado, se as políticas educacionais estão voltadas unicamente para satisfazer as necessidades e exigências do mercado de trabalho, assentado no modo de produção capitalista.

O estudo do processo de implementação da política pública educacional torna-se relevante uma vez que através dele pode-se desvelar quais fatores em escala macro e/ou micro influenciaram a trajetória de determinada política pública. O objetivo deste trabalho foi analisar a implementação da política de educação profissional no período de 2009 a 2014 no IFPA – Campus Santarém, e suas implicações na formação do técnico em agropecuária.

Toda política pública precisa ser monitorada e avaliada, seja pelos fazedores da política, seja por outros agentes externos. Esse processo contribui para que as ações possam ser mantidas, redirecionadas, adaptadas ou mesmo em casos extremos eliminadas. A política pública educacional por sua vez não foge a regra precisa estar em constante monitoramento e avaliação, para que possamos ter uma educação de qualidade e que atenda os verdadeiros anseios da população e não apenas do chamado *mercado de trabalho*, ou seja, do local onde se vende a força de trabalho físico e mental do ser humano.

Separar o trabalho mental do físico por si só já é uma forma de alienação e de transferência de poder para aquele que detém o capital no sentido amplo. Devemos estar atentos para que essa separação não seja cada vez mais evidente, e para ter essa percepção é necessário a

---

1 O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado do autor.

\*Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Santarém. Doutorando em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [satiro.ramos@ifpa.edu.br](mailto:satiro.ramos@ifpa.edu.br)

\*\*Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [nbryan011@gmail.com](mailto:nbryan011@gmail.com)

compreensão da realidade através de dados concretos, objetivos, que possam traduzir os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais estamos inseridos.

Desta forma, a pesquisa é e sempre será um processo de desvelar a realidade sob a ótica do pesquisador e seus métodos de análise. A educação escolar possui ainda enorme poder na transferência de conhecimentos e na formação das pessoas no sentido amplo. Portanto, é salutar compreendermos as forças políticas e principalmente econômicas que regem e direcionam a educação.

Uma vez que estejamos conscientes da realidade podemos tomar decisões e posicionamentos alinhados com nossos valores e crenças pessoais e não baseados nos de terceiros.

## **METODOLOGIA**

O enfoque teórico crítico dialético no nosso entendimento é útil em nossa pesquisa, pois busca compreender os fenômenos em sua totalidade, através de seu percurso histórico, analisando suas contradições em um contexto amplo. A seguir uma citação do professor Silvio Sanchez Gamboa sobre o enfoque crítico dialético:

O enfoque crítico dialético trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos. Busca compreender os processos de transformação, suas contradições e suas potencialidades. Para este enfoque o homem conhece para transformar e o conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade; questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e procura revelar as contradições que potencializavam a ação transformadora. O conhecimento crítico do mundo e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 75)

Muito pertinente os relatos do professor Gamboa sobre a abordagem crítica dialética e seu movimento no processo de análise da realidade.

O processo de construção do conhecimento nesta abordagem, conforme o nome indica, é um processo dialético que vai primeiramente do todo para as partes e depois das partes para o todo, realizando a síntese e relacionando sempre ao contexto ou condições materiais históricas em que acontece a relação cognitiva entre sujeito e objeto (SANCHEZ GAMBOA, 2013, p. 71)

Pelo exposto percebe-se que o aspecto contraditório da educação é que esta propicia tanto a manutenção da ideologia da classe dominante, como também abre espaço para a construção de uma contra-ideologia.

Se é verdade que a escola reproduz os interesses dominantes, também é verdadeiro que pode vir a ser uma instituição útil de acesso à cultura letrada, de modo a tornar cada trabalhador um “dirigente”. Dito de outra forma,

trata-se de um dos instrumentos de luta para alterar a correlação de forças no interior da sociedade civil e solidificar um projeto hegemônico, mesmo que os trabalhadores ainda não se tenham constituído em uma força hegemônica (GOMES *et al.*, 2014, p. 268).

Segundo Oliveira (2008, p. 38) ao se fazer pesquisa qualitativa é importante conhecer o contexto histórico através da análise de documentos, seguindo-se de observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários. Neste contexto, a coleta de dados para este estudo abarca observações *in loco* no IFPA – Campus Santarém, análise e compilação bibliográfica e documental, aplicação de questionários com alunos, professores e técnicos administrativos.

O período analisado será de 2009 até 2014 onde será estudado o processo de implementação do curso Técnico em Agropecuária do IFPA – Campus Santarém, o qual é integrante da política de expansão da educação profissional na Região Oeste do Pará no âmbito federal. Fizemos a opção pelo método do estudo de caso e sobre este citamos o trecho a seguir.

[...] esta opção justificou-se por este permitir a validação do conhecimento gerado pela pesquisa, a aprovação de sua confiabilidade e relevância pela comunidade acadêmica em função da ampla e densa discussão que foi conduzida sobre o estado atual do conhecimento referente à temática que foi focalizada, de modo que possibilitará, de alguma forma, inserir a pesquisa no processo de produção coletiva do conhecimento, de maneira que se favoreça o diálogo com aqueles que se interessam pela temática, permitindo assim a cumulatividade e aplicabilidade dos resultados (ALVES-MAZZOTTI, 2006 *apud* ORTIGARA, 2012, p. 14 -15).

O referencial teórico-metodológico é o materialismo histórico, pois segundo Frigotto (2010, p. 82) “*permite apreender o real por meio das múltiplas relações que a realidade social apresenta*”. Implica também considerar um percurso histórico analisado de forma dialética, com seus conflitos e contradições entre as classes sociais.

### **A Implementação da Educação Profissional na Região Oeste do Pará.**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará foi criado pelo Art. 5º, inciso XX, da Lei nº 11.892, de 29/12/2008 pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Castanhal e de Marabá.

Com esta nova configuração o IFPA atua de forma verticalizada, com as seguintes modalidades de ensino: Cursos FIC – Formação Inicial e Continuada; Cursos Técnicos de nível médio (integrado e subsequente); Cursos superiores (tecnologia, licenciaturas e bacharelados) e Cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *strictu sensu*).

Dentro desta nova configuração da rede federal da educação profissional incluem-se ainda a pesquisa e extensão. Percebe-se que a amplitude dos Institutos Federais perpassa desde o ensino básico, médio

até o nível superior. Devido a isso muitos questionam qual seria a identidade atual do Instituto Federal do Pará, bem como dos demais institutos federais.

Definir a identidade de uma instituição é fundamental para concentrar ações e elevá-la a patamares de excelência. Por outro lado, quando se pulveriza ações, projetos e programas em diferentes áreas e modalidades de ensino pode-se perder o foco. Sem este por sua vez a busca da qualidade da educação em determinada área e modalidade de ensino fica um tanto dificultada. A missão, visão, valores e a identidade institucional devem estar alinhados e claros para todos. Pois é sobre esses pilares que todas as ações são projetadas. Dito de outra forma, a instituição precisa saber o que quer fazer, o que pensa do futuro, o que considera mais importante e fundamentalmente precisa definir quem é. Por isso a análise dos PDIs é tão importante, pois em tese abarcam todas as questões levantadas anteriormente.

A concepção de educação exposta no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 do Instituto Federal do Pará deixa explícito que o IFPA procura formar o ser humano de uma forma integral **para o mundo do trabalho** e ao mesmo tempo atender as necessidades do **mercado de trabalho**, conforme observado no trecho a seguir:

O desafio encontra-se na busca de integração dos diferentes paradigmas que a Educação profissional e tecnológica comporta, quando se propõe a atender a formação do homem integral para o mundo do trabalho e as necessidades do mercado de trabalho e produção; na abrangência territorial do estado do Pará considerando seu tamanho e diversidade econômica, cultural e social. A construção de uma cultura acadêmica científica também representa um desafio significativo, uma vez que ocasionará o repensar da estrutura e processos organizacionais. Juntos, tais desafios constituem-se em importantes mudanças no clima e comportamento organizacional que estrategicamente deverão ser mediadas pelas políticas de valorização do servidor e inovações na gestão. (PDI 2009-2013, p. 13).

Já que a concepção de educação adotada pelo IFPA tem dois objetivos (atender a formação do homem integral para o mundo do trabalho e as necessidades do mercado de trabalho e produção), é salutar colocar na balança e verificar se um está se sobrepondo ao outro.

Quando pretende-se atender a formação integral, o próprio termo integral já inclui por si só as várias dimensões que devem ser contempladas no processo educativo (econômica, social, cultural, política, trabalho, ciência, tecnologia, esportes, etc.). No entanto, quando a proposta é *atender a formação do homem integral para o mundo do trabalho e as necessidades do mercado de trabalho e produção*, pode-se inferir certa tendência em priorizar uma dimensão em detrimento de outra.

Um texto contraditório pode levar a inúmeras interpretações, o problema aumenta quando este mesmo texto não é socializado e discutido. O processo de produção de instrumentos reguladores e normativos é construído com base em documentos maiores, tal como o PDI. Se este

que é referência não está bem claro, bem formulado, os outros documentos que são produzidos tendo-o como referência corre o risco de sofrerem do mesmo problema – o contraditório.

Basicamente existem duas modalidades de educação profissional de nível técnico oferecido pelo Instituto Federal do Pará: subsequente e integrado. Vejamos uma breve descrição de cada modalidade.

### **1. Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico**

Para muitos a designação simples ensino integrado é aquele em que em um mesmo período tem-se disciplinas do ensino médio e ensino técnico funcionando em horários distintos em um mesmo turno e em sequência destinado para estudantes que já concluíram o ensino fundamental e estão ingressando no ensino médio, neste caso tem-se apenas uma matrícula por aluno. Essa visão é equivocada, pois pouco se aproxima do verdadeiro conceito de formação integral ou Politécnica. Muitos relatos de alunos, docentes e técnicos administrativos em educação corroboram com esse entendimento de ensino integrado. Perguntamos para eles através de questionário a seguinte questão: O que você entende por ensino integrado?

Na turma do curso técnico em agropecuária de 2014 (ano de ingresso) onde 20 estudantes responderam o questionário desta pesquisa, 70% dos estudantes responderam que ensino integrado é somente aquele em que o aluno faz o ensino médio junto com o técnico. Na turma do curso técnico em agropecuária de 2015 onde 34 estudantes responderam o questionário, o percentual foi de 73,52% com a mesma resposta. Isso demonstra que a concepção funcionalista de educação profissional permeia na maioria dos alunos.

A mesma pergunta: O que você entende por ensino integrado? Foi feita a 12 professores que aceitaram responder o questionário. Sendo 6 deles da base comum e 6 do ensino técnico estritamente. Dez professores responderam de forma mais ou menos igual que ensino integrado é: *Aquela formação em nível médio, em que a formação oferecida ao discente integra a formação em ensino médio a formação técnica.*

No entanto, dois professores, um da base comum e outra da área técnica responderam com mais profundidade. Vamos chamá-los de Professor 1 da Base Comum e Professor 1 da Área Técnica respectivamente.

Uma nova modalidade de ensino que foi permitida de 2004 para cá, e foi por uma luta histórica. É a nossa principal modalidade de ensino de nossa instituição. É o nosso ensino médio integrado ao ensino técnico. Ele também veio de uma luta de classes para que não tivesse somente uma formação tecnicista, mas também uma formação geral, uma formação humana e é o nosso grande desafio de efetivá-lo na prática (PROFESSOR 1 DA ÁREA TÉCNICA).

Um ensino não dicotômico. Um processo no qual transpareça a unidade do ensino, é um ensino não dual. É a quebra de um modelo tradicional, inspirado nas reflexões

aristotélicas que separaram os trabalhos manuais dos intelectuais, o saber prático do saber teórico. Sobrepondo as atividades de planejamento às atividades de execução (PROFESSOR 1 DA BASE COMUM).

Apesar do relato dos dois professores em destaque aproximarem-se de uma concepção de formação integral, a maioria dos professores (10 de 12 deles) possui um entendimento de ensino integrado mais próximo da concepção funcionalista de educação profissional. Assim como evidenciado junto aos alunos.

Cinco técnicos administrativos responderam o questionário, e desses, 4 responderam mais ou menos da mesma forma que ensino integrado *É uma forma de ensino da Educação Profissional que oferta no mesmo curso o ensino médio e o técnico profissionalizante para egressos do ensino fundamental*. Um deles, vamos chamá-lo de Técnico Administrativo 1 respondeu que ensino integrado é a: *União dos conhecimentos técnicos com os conhecimentos propedêuticos*. Mais uma vez a concepção funcionalista de educação profissional predomina.

Ensino integrado significa intercambiar conhecimentos técnicos dentro das disciplinas do ensino médio normal, significa inserir práticas nas aulas que estejam objetivamente interligadas com a realidade do trabalho (o trabalho e a escola devem ser uno), significa aulas ministradas em conjunto por professores do ensino médio e ensino técnico em temas transversais, significa teorizar e praticar o ensino propedêutico em estreita relação com o ensino técnico, significa dar ao aluno condições para que se torne crítico, reflexivo e criativo através da compreensão da totalidade dos processos de produção da vida material. Finalmente, significa inserir a arte, a cultura e o exercício físico no cotidiano escolar de forma bem planejada e não um mero passatempo.

Para que ocorra o ensino integrado é necessário, portanto estreita relação do ensino propedêutico com o ensino técnico. Mas não somente uma relação teórica, mas fundamentalmente prática e em estreita relação com o mundo real. E que o trabalho seja o elo de ligação para promover o empoderamento do estudante e não sua dependência por agentes e fatores externos. Fazer ensino integrado com o intuito de pelo menos aproximar-se da noção de politécnica é ir além dos limites da sala de aula e da escola. É também entender o mundo real na sua essência, *in loco* e que dessa forma as pessoas consigam expressar todo ou grande parte de seu potencial, que pode estar latente.

O ensino médio integrado desde que seja concebido e executado na forma que foi pensado pelos seus idealizadores progressistas é o que mais se aproxima da concepção de educação politécnica, mesmo reconhecendo que muito precisa se fazer e repensar a concepção atual de ensino integrado para realmente se comparar a noção de politécnica, a qual procura formar o ser humano integral, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho mental, entre o pensar e o fazer.

No processo de implementação dos Institutos Federais aparentemente não houve a preocupação em explicar as concepções e princípios que sustentam o surgimento do ensino integrado à comunidade escolar. O que se tinha eram especulações sobre o conceito de ensino integrado,

o que gerou várias interpretações. Existe, portanto ainda hoje a necessidade de elucidar para a comunidade escolar o conceito de ensino integrado e como deve ser realizado. Sem esta clareza os Institutos Federais vão ainda praticar um ensino ultrapassado com uma nomenclatura nova.

A implementação do modelo prospectivo (*Top-down*) de políticas públicas educacionais talvez tenha causado esses problemas, pois não houve discussão aprofundada na base (sociedade como um todo). Metaforicamente é como ganhar um produto que você não sabe o que é e nem como manuseá-lo.

## 2. Ensino Subsequente

Esta modalidade de ensino é ofertada para aqueles estudantes que já concluíram o ensino médio, neste caso tem-se apenas uma matrícula por aluno.

O caso do ensino subsequente é mais grave em termos de formação cidadã, pois nele não existe o ensino propedêutico, ocorrendo apenas a formação técnica com predominância da teoria em relação à prática muitas vezes. Sem dúvida o objetivo único desta modalidade de ensino é formar para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho ou com vistas a emancipação humana.

O ensino subsequente é mais fragmentado em relação ao ensino integrado, uma vez que o estudante não tem a oportunidade de conhecer a fundo os princípios científicos das técnicas que estuda. Sem falar que nesta modalidade de ensino a duração dos cursos são menores, entre 18 a 24 meses em detrimento dos cursos integrados que possuem duração de 3,5 anos atualmente no Instituto Federal do Pará.

Aos alunos e ex-alunos, docentes e técnicos administrativos, perguntamos através de questionário: O que você entende por ensino subsequente?

95% dos alunos da turma integrado 2014 responderam que o ensino subsequente é aquele que é ofertado somente o ensino técnico. Já na turma integrado 2015 a porcentagem foi de 67,64% com a resposta parecida. 100% dos ex-alunos da modalidade integrado turma 2012 também relataram com a mesma resposta. Já para a turma 2010 e 2013 de ex-alunos a porcentagem foi de 33,33% para a mesma resposta. Constata-se que a maioria dos estudantes compreende bem o significado de ensino subsequente. 100% dos professores e dos técnicos administrativos questionados deram respostas parecidas com as respostas dos estudantes. A seguir duas citações de dois professores evidenciando que os cursos subsequentes possuem duração bem menor que os cursos integrados.

Um ensino que direciona qualificação direta em determinada área em um curto espaço de tempo. (PROFESSOR 2 DA ÁREA TÉCNICA).

Diferente do Integrado, o ensino subsequente oportuniza de forma direta ou com maior agilidade a capacitação profissional aos estudantes, pois o tempo é bem menor

de formação (PROFESSOR 2 DA BASE COMUM).

A modalidade de ensino subsequente é alvo de muitos debates entre os professores principalmente. Existem aqueles que defendem que o ensino subsequente fornece a oportunidade para as pessoas que já possuem o ensino médio de fazerem um curso técnico de seu interesse. Por outro lado, existem aqueles que dizem que esta modalidade de ensino é fragmentada, limitada, não aprofundada e que o único objetivo seria formar o estudante rapidamente para um ofício de baixa complexidade.

### **3. Ensino Concomitante**

Embora o ensino concomitante não seja ofertado atualmente pelo IFPA, pelo menos não pelo Campus Santarém, seu entendimento é salutar em virtude de representar uma alternativa interessante na oferta de cursos técnicos de nível médio. Nesta modalidade o ensino médio e técnico funcionam em turnos (manhã ou tarde) distintos e o aluno pode fazer uma das modalidades de ensino em escolas diferentes, o que implica que ele *pode ter* duas matrículas distintas.

Para que o ensino concomitante ocorra é preciso que o estudante esteja presente na escola nos dois turnos, manhã e tarde. Esta opção é interessante pois “desafoga” tanto a base comum quanto a área técnica, pois não é necessário sobrecarregar o aluno até o sétimo tempo de aula. Na prática sabemos por experiência que o sétimo tempo é cansativo por parte dos alunos, sua concentração é extremamente limitada neste horário.

Outra vantagem do ensino concomitante é ter a possibilidade de se fazer aulas práticas e visitas técnicas fora da escola sem a necessidade de negociar horários com professores da base comum, o que atualmente é um empecilho.

Através de questionário perguntamos aos docentes a seguinte questão: O que você entende por ensino concomitante? Muitos professores não conseguiram responder a essa questão e outros mostraram certo desconhecimento desta modalidade de ensino, conforme observado nas citações a seguir:

Ele está entre o subsequente e o integrado. A diferença é que no integrado a responsabilidade pela formação geral e técnica é da mesma instituição. No concomitante não. O aluno faz a parte básica em uma instituição e a parte técnica na rede federal. O aluno vai ter duas matrículas. Aí não existe a possibilidade de integração porque ele vai fazer dois cursos. Na verdade ele tá muito próximo do subsequente, a diferença é que ele não precisa terminar o ensino médio para fazer o concomitante (PROFESSOR 3 DA BASE COMUM).

É o tipo de ensino que aborda, ao mesmo tempo modalidades diferentes de ensino (PROFESSOR 3 DA ÁREA TÉCNICA).

#### 4. Modelos de Implementação de Políticas Públicas Educacionais

Um modelo a ser considerado para a implementação de política pública educacional seria o *Bottom-up* ou desenho retrospectivo, onde a discussão de um problema prioritário considera a participação na base dos agentes locais. Esse modelo teórico-prático surgiu em grande parte com os escritos de Lipsky.

Um enfoque alternativo al estudio de la implementación de políticas es concentrar la atención del análisis en los encargados de llevar a cabo la política más que en los que la formulan y la transmiten. Antes de analizar las interferencias en la subordinación, tendencia presente en la mayor parte de los estudios, se debería conocer el modo como perciben y efectúan su trabajo los operadores directos de la política... Más que tomarlos en consideración como el eslabón de la cadena de una política, los prestadores de los servicios deberían ser considerados como sus protagonistas... (LIPSKY, 1978, p. 398 apud AQUILAR VILLANUEVA, 2003, p. 89).

No entanto, o que se observa é que muitas vezes as políticas públicas educacionais adotam um modelo de implementação do tipo *Top-down* ou desenho prospectivo.

Nesse modelo os gestores da política pública assumem que podem controlar todo o processo de implementação, quando na verdade esse processo sofre muitas interferências, pois muitas coisas podem acontecer diferentes do que foi planejado.

Nesse modelo os atores locais não são consultados para contribuir com a elaboração da política pública. O resultado desse modelo muitas vezes é a distorção do que foi planejado em relação ao que foi implementado. Neste modelo a previsibilidade é um tanto falha, visto que os problemas são observados quando a política está em curso e sendo implementada *in loco*.

Richard Elmore (1979, p. 603) afirma que o maior defeito do desenho prospectivo é o suposto implícito e inquestionado de que os formuladores das políticas controlam os processos organizacionais, políticos e tecnológicos que condicionam a implementação, nada pode ser mais inverídico do que ter essa certeza. Não existe planejamento que resista ao campo de batalha, a flexibilidade e os ajustes são inerentes a qualquer política pública.

Lo que los libros de texto no discuten son las debilidades del diseño prospectivo (*forward mapping*) y sus severas limitaciones como técnica de análisis. Su problema más serio se ubica em la suposición implícita y acrítica de que los decisores de las políticas controlan los procesos organizacionales, políticos y tecnológicos que afectan la implementación. Los administradores justifican SUS decisiones diciendo que su autoridad es delegada y que es controlada por autoridades elegidas o legalmente designadas. Los analistas políticos justifican su existencia arguyendo que se requieren decisiones racionales e informadas para

guiar y controlar a lós administradores. Em cualquier caso, administradores y analistas se sienten incômodos ante la eventualidad de que las intenciones y directrices de las autoridades no Sean la clave de explicación Del proceso de implementación (ELMORE, 1979, p. 603).

É notório que a política pública educacional quando chega até o seu público-alvo, muita coisa acontece diferente do que foi planejado. Muitos professores mostram certa resistência a determinada política por razões ideológicas, políticas, culturais, enfim; ocorre uma gama de fatores de resistência.

Existem aqueles docentes que produzem seu próprio material de aula e não utilizam ou utilizam parcialmente os materiais oriundos dos programas educacionais. Muitos professores discordam não só do conteúdo dos materiais, bem como da metodologia de ensino propostas e acabam voltando ao seu *Modus operandi*.

Perguntamos através de questionários a alunos, docentes e técnicos administrativos as seguintes questões:

Como se deu a escolha do curso técnico em agropecuária para compor a lista de cursos ofertados pelo campus Santarém? e Como se deu as escolhas dos cursos técnicos?

A maioria não soube responder a essa pergunta, no entanto, houve relato de docente que disse que foi por meio de audiência pública, porém não encontramos nenhuma evidência deste evento no ano de 2010 (ano de inauguração do Campus Santarém) ou em anos anteriores. Outros professores relataram da seguinte forma:

Em razão das características do município de Santarém, Belterra e Mojuí-dos-Campus que possuem extensas áreas de plantio (PROFESSOR 4 DA BASE COMUM).

Pela carência de teoria para profissionais que já tinham o conhecimento empírico e por ser um forte setor nesta região (PROFESSOR 4 DA ÁREA TÉCNICA).

A direção do campus nunca divulgou qual a metodologia utilizada para escolhas dos cursos (PROFESSOR 5 DA ÁREA TÉCNICA).

Pelas respostas dos docentes pode-se inferir que pouca concreitude foi utilizada para escolher os cursos, visto que não temos nenhuma evidência de que houve realização de qualquer estudo socioeconômico e realização de audiência pública para a escolha dos cursos técnicos do Campus Santarém. Isso implica que o processo de implementação utilizado seguiu um modelo não participativo – Top Down.

## **5. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013 e 2014 – 2018.**

O PDI 2009-2013 do Instituto Federal do Pará deixa claro em seus Princípios Filosóficos e Teórico-Metodológicos que:

[...] adota o currículo integrado como diretriz norteadora da formação dos seus educandos. Tendo como eixos de sua práxis pedagógica: Trabalho, Processos de Auto Organização dos Educandos, Relação Escola e Comunidade como Elemento Estratégico, Pesquisa como Princípio Educativo, Pedagogia da Alternância. (PDI 2009 – 2013,

p. 28).

Em relação à pedagogia da alternância ficou evidente em nossa pesquisa que esta sequer foi debatida com professores sobre a possibilidade de sua implantação no ensino técnico. No entanto, muitos professores relataram que este tipo de pedagogia ocorreu no Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, outros não souberam responder e outros simplesmente não responderam.

Perguntamos aos docentes se a pedagogia da alternância tinha implantada no IFPA? E como se deu esse processo? Algumas respostas que tivemos foram:

Nós sabemos que ela foi implementada no curso procampo. Tava embutido esse processo no próprio PPC do curso (PROFESSOR 1 DA ÁREA TÉCNICA).

Até 2013 quando atuei no IFPA – Campus Santarém a pedagogia da alternância só era aplicada com os alunos do PROCAMPO (PROFESSOR 2 DA BASE COMUM).

Sim, a pedagogia da alternância foi implantada no IFPA campus Santarém, tive a oportunidade de participar de dois programas que utilizaram esta metodologia, quais sejam, procampo – programa de educação do campo e parfor – plano nacional de formação de professores. Os processos foram feitos de maneira desordenadas e muitas vezes à revelia dos preceitos da administração pública posto que em muitos momentos nem a coordenação sabia como responder algumas dúvidas e não raramente haviam mudanças radicais nos procedimentos administrativos (PROFESSOR 3 DA ÁREA TÉCNICA).

O Professor 3 da área técnica respondeu que participou de dois programas onde a pedagogia da alternância foi utilizada, no entanto, é ponto pacífico que o Parfor do IFPA – Campus Santarém nunca utilizou esta pedagogia em seu projeto pedagógico. Utilizava sim projetos integradores como elementos curriculares, muitos deles de caráter intervencionista.

O Procampo por sua vez funcionava de forma intensiva, geralmente nos meses de férias dos alunos do ensino médio (julho, dezembro e janeiro). Após esse período os alunos do Procampo retornavam as suas comunidades rurais onde lecionavam e realizavam o tempo comunidade onde colocavam em prática o que tinham aprendido no tempo acadêmico (no Campus Santarém). Neste contexto, podemos inferir que sim houve a realização da pedagogia da alternância no âmbito do Procampo, no entanto, em uma configuração totalmente diferente da original utilizada pelas Casas Familiares Rurais. Porém, como o público-alvo do Procampo eram professores e não filhos de agricultores a metodologia utilizada foi adaptada para o contexto em que se apresentava.

O PDI em seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos em sua maior parte ficou sem aplicação prática. Não houve um trabalho de socialização e conscientização deste documento junto à comunidade escolar. Era de se esperar então que aquilo que foi projetado e planejado não tivesse mesmo sido executado na prática.

O Plano de Desenvolvimento Institucional é o instrumento de gestão que irá expressar livremente o Plano de trabalho de uma gestão referendado pela Missão, Visão de futuro e Análise de ambientes construído de forma participativa, bem como implantar um processo sistemático de acompanhamento e avaliação das ações institucionais para o cumprimento de suas metas. (PDI 2009 – 2013, p. 2).

O referido acompanhamento e avaliação das ações institucionais ficaram muito mais no papel do que realizados na prática. O campus Santarém fecha o ano de 2015 com aproximadamente 350 alunos, onde sua capacidade projetada é de 1200 alunos. Para que o campus chegasse a esse ponto, foi preciso múltiplas gestões, em média uma a cada um ano e meio a dois anos mais ou menos. Essa alta rotatividade de diretores gerais muitos vindos de fora da região não foi benéfico para o Campus Santarém.

A seguir citação da **missão** do IFPA conforme descrição presente no PDI 2009 – 2013:

Promover a educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades por meio do ensino, pesquisa e extensão, para o desenvolvimento regional sustentável, valorizando a diversidade e a integração dos saberes. (PDI 2009 – 2013, p. 25).

A missão não faz menção a **educação integral** (que leva em conta a cultura, política, ciência, tecnologia, trabalho etc.), cita apenas a **integração de saberes**, o que evidencia a **interdisciplinaridade** e não a formação integral.

Novamente a **Visão** presente no PDI 2009 – 2013 faz referência apenas a integração de saberes e não a formação integral, conforme descrito a seguir:

Ser uma instituição de excelência no ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho. (PDI 2009 – 2013, p. 25).

Tanto a missão quanto a visão do IFPA presente no PDI 2009 – 2013 deixa claro que o que se almeja é a integração de saberes, o que é salutar, no entanto muito limitado se o que se pretende é promover uma educação integral do ser humano em todas as dimensões da vida.

Os objetivos e metas *para consolidação das ações de ensino, pesquisa e extensão* observados no PDI foram:

Consolidar parcerias com o setor produtivo com a finalidade de estreitar as relações com o mesmo e atender suas demandas por meio de ações no Ensino, Pesquisa e Extensão direcionados ao mercado de trabalho no âmbito Industrial e Agrícola. (PDI 2009 – 2013, p. 30).

Objetivo acima é típico da concepção funcionalista, pois objetiva atender as demandas do setor produtivo e não há referência em atender as demandas do educando, este que é o objetivo fim de uma instituição educacional, sem ele a escola não teria sentido de existir. Percebemos que as ações presentes nos objetivos e metas referem-se que devem ser direcionadas ao mercado de trabalho industrial e agrícola. As ações po-

dem ir além do mercado de trabalho, pode ser direcionada ao mundo do trabalho no sentido amplo.

No que diz respeito à **identidade** no nível de pró-reitoria de ensino, citamos o seguinte trecho:

Neste novo cenário do IFPA, há um diferencial quanto ao ensino agrícola, sempre voltado à realidade do campo, pois se estreitou o vínculo do instituto com as organizações dos agricultores familiares. Juntos, eles construíram projetos integrados de ensino médio com o técnico em agropecuária, com enfoque agroecológico. Dessa maneira, valorizou-se o saber dos agricultores por meio da utilização de metodologias como a Pedagogia de Alternância, adotada nas Casas Familiares Rurais (CFR) e nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) (PDI 2009 – 2013, p. 33).

O texto acima afirma que houve participação de agricultores familiares na construção de projetos integrados de ensino médio com enfoque agroecológico utilizando a metodologia da pedagogia de alternância. No Campus Santarém e em particular no curso técnico em agropecuária não observamos essa aproximação e participação de agricultores familiares em quaisquer ações do referido Campus.

A valorização do saber dos agricultores é imensamente bem vinda, no entanto, como não observamos ações junto aos agricultores familiares não temos como afirmar que houve essa valorização dos saberes locais dos mesmos, muito menos por meio da utilização da pedagogia da alternância, que como vimos foi implantada somente no Procampo de forma adaptada do conceito original utilizada pelas casas familiares rurais.

O PDI 2014 – 2018 possui texto igual ao do PDI 2009 – 2013 no que concerne a visão, missão, princípios filosóficos e teórico-metodológicos. O que mudou de um PDI para outros foi o quantitativo de servidores, a infraestrutura e equipamentos.

O PDI em vigência (2014 a 2018) faz referência ao PDC – Plano de Desenvolvimento do Campus, o qual deverá apresentar o planejamento das ações do Campus, contemplando suas projeções para o período do PDI. No entanto, não encontramos no Campus Santarém qualquer documento relacionado ao PDC, evidenciando falta de planejamento para o período considerado do PDI. Em relação à concepção de educação presente no PDI 2014 – 2018 consta o seguinte texto:

O IFPA adota os seguintes princípios: a qualidade dos serviços educacionais; o compromisso com os valores humanos universais; o respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; a inclusão social; o desenvolvimento socioeconômico por meio da educação; a aplicação da tecnologia; a articulação entre escola, empresa, família e sociedade; a valorização da pesquisa como princípio e estratégia educativa. (PDI 2014 – 2018, p. 49).

No que diz respeito à aplicação da tecnologia; a articulação entre escola, empresa, família e sociedade; a valorização da pesquisa como princípio e estratégia educativa muito ainda deve ser feito para concretizar o que está no documento, visto que a realidade mostra o contrário.

Mostra pouca articulação com as famílias, empresas e pouco incentivo a pesquisa.

Uma inovação na matriz curricular dos cursos técnicos de nível médio dos institutos federais foi à inserção dos projetos integradores conforme observamos na citação seguinte:

Os projetos integradores são articulados aos Eixos Temáticos - Sociedade, Ciência e Tecnologia, Cidadania e Mundo do Trabalho e Pesquisa Tecnológica, em cada semestre/ano. A cada início do período letivo, realizar-se-ão encontros para planejamento das etapas dos projetos. No final do período letivo, haverá a culminância com a socialização dos projetos desenvolvidos pelos discentes, sob a orientação dos professores do curso. O Projeto Integrador deve constar nos planos de ensino das disciplinas do semestre e, tem como premissa, a interdisciplinaridade do conhecimento, a inovação, a criatividade e o empreendedorismo (PDI, 2014 – 2018, p. 47-48).

Observamos *in loco*, em vários cursos e principalmente no curso técnico em agropecuária que o projeto integrador ainda não está sendo desenvolvido da forma que foi planejado. Os encontros de planejamento não ocorrem, sendo que ao final do semestre e/ou ano os alunos muitas vezes é que acionam alguns docentes para que possam apresentar algum trabalho de pesquisa ou extensão.

O projeto integrador quando colocado implementado de forma correta proporcionará aos estudantes concretizar toda a teoria absorvida no período letivo, aflorando sua capacidade de inovação e criatividade.

As ações educacionais do IFPA sustentam-se nos seguintes princípios, segundo o PDI 2014 – 2018, em sua página 49: Responsabilidade social; Garantia da qualidade dos programas de ensino, pesquisa e extensão; Compromisso com a tecnologia e o humanismo; Respeito aos valores éticos, estéticos e políticos; Articulação com empresas, família e sociedade; *Currículo Integrado*; Verticalização do ensino e a sua integração com a pesquisa e a extensão; Difusão do conhecimento científico e tecnológico, e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais.

Observa-se que privilegia-se o *currículo integrado* em detrimento da *formação integral*, a qual vai além do currículo integrado. Este por sua vez pouco entendido ainda pela comunidade escolar (servidores de modo geral e estudantes).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O modelo observado de implementação da política pública referente à educação profissional adotada pelo IFPA na região Oeste do Pará, especificamente em Santarém foi o *Top Down* (desenho prospectivo). Neste modelo não há efetiva participação dos atores sociais que executam e que se beneficiam da política pública. O processo é pouco ou nada participativo.

Por mais que uma política pública educacional seja pensada e planejada com a melhor das intenções, ela não sobreviverá ou sofrerá

inúmeras modificações (muitas sem consentimento governamental) durante o processo de implementação. Via de regra o caráter não participativo acarreta resistências.

Constatamos que o conceito de educação integral e ensino integrado ainda é confuso para a comunidade escolar (servidores e alunos). No entanto, observamos que o ensino integrado começa a ser mais ofertado em relação ao ensino subsequente, em razão da própria exigência da lei de criação dos Institutos Federais.

Finalmente evidenciamos que os PDIs são um tanto contraditórios com relação a sua visão, missão, concepção de educação e em seus princípios filosóficos e teórico-metodológicos. Bem como constatamos que o IFPA, especificamente o Campus Santarém ainda não definiu uma identidade institucional clara.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. Estudio Introductorio. In: **La implementación de las políticas**. Editorial Miguel Ángel Porrúa, México. 2003.
- ELMORE, R. F. (1979). Bacward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions. In: **Political Science Quarterly** 94, 4 (Inverno) pg. 601-616.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: **Metodologia da pesquisa educacional**. FAZENDA, I (org). 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 212p.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 175p.
- GOMES, M. A. O. *et al.* O trabalho como princípio educativo: A atualidade da educação politécnica. In: **Revista Exitus**. Volume 04. Número 01. Jan/jun. Santarém, PA, 2014. (Versão eletrônica).
- ORTIGARA, C. **Reformas Educacionais no Período Lula (2003 – 2010):** Implementação nas Instituições Federais de Ensino Profissional. 2012. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- OLIVEIRA, M. M. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 2ª Edição. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2008. 182p.
- PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009 – 2013**. Versão eletrônica. 139p. Disponível em: <<http://ifpa.edu.br/2013-10-27-00-11-6>>. Acesso em 23 de agosto de 2015.
- PDI – **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018**. Versão eletrônica. 240p. Disponível em: <<http://ifpa.edu.br/2013-10-27-00-11-6>>. Acesso em 23 de agosto de 2015.
- PRESSMAN, J. L., WILDAVSKY, A. **Implementation**. California: University California Press. 1984.

SANCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos:** a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013. 159p.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8<sup>a</sup>. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SILVA, P. L. B.; MELLO, M. A. B. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil:** características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: NEPP/ Unicamp, 2000. n. 48.

# POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NA AMAZÔNIA: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROUCA EM SANTARÉM/PA<sup>1</sup>

*Eliane Cristina Flexa Duarte\**  
*Luís Enrique Aguilar\*\**

## INTRODUÇÃO

Os programas Federais de Inclusão digital na educação são concebidos mediante ações do governo na área de TICs, tendo sido iniciadas a partir do século XX e intensificadas no ano 2000 (VALENTE, 1993, 1999; CASTELLS, 1999; BONILLA, 2005; 2010; ALMEIDA, 2005).

Nos estudos sobre políticas públicas, implica dividir o processo em etapas cuja sequência são: iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e finalização (GARRY; PETER, 1983 In AGUILAR, 2011)

Enfatizamos o processo de implementação de políticas públicas, pois constitui um cenário onde programas e políticas são modificados e transformados enquanto são colocados em prática. A importância de verificação desse *processo* é preponderante para a tomada de decisão acerca dos processos educativos o que nos permite buscar compreender como as experiências de análise das ações de implementação contribui para a “qualidade da educação” e, por conseguinte, a busca de caminhos viáveis à emancipação social.

Analisamos as ações de implementação do Programa Um computador por Aluno - PROUCA (micro) a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO (macro), com experiências concretas realizadas em uma única escola contemplada com o programa no Município de Santarém-Pará-Brasil localizado na região amazônica, sobretudo para viabilizar uma prática educativa com o uso dos Laptops UCAs.

Considerou-se neste artigo de modo preliminar, análises de documentos oficiais e bibliográfica, entrevista semiestruturadas e observação ao longo dos anos e 2013 e 2014 com os principais envolvidos no processo de implementação do PROUCA. Ademais dividimos este artigo em seis partes. A primeira refere-se a políticas públicas de inclusão digital. A segunda faz-se um enfoque teórico sobre implementação. A terceira descreve o PROUCA. Na quarta, há a apresentação da metodologia. A quinta, fizemos a análise preliminar da implementação no município de Santarém-Pará e, por fim, as considerações preliminares do estudo.

## 1. Inclusão digital como política pública

No contexto educacional, são inúmeras as discussões acerca das políticas públicas educacionais (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA,

---

1 O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\*Professora assistente do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [eliflexa@hotmail.com](mailto:eliflexa@hotmail.com)

\*\*Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [luis.aguilar@merconet.com.br](mailto:luis.aguilar@merconet.com.br)

2002; PELLANDA, SCHLUNZEN & KLAUSS, 2005; SOUZA, 2003; AGUILAR, 2013; AZEVEDO, 2004). Discussões estas, que não se esgotam. São debates, que tratam desde a cultura organizacional na escola perpassam pela administração e gestão escolar, as reformas educacionais, a utilização das TICs, enfim todas estas questões e ações estão obrigatoriamente vinculadas a um conjunto de leis no âmbito do governo federal, estadual e municipal. Este panorama, nos faz pensar de modo global e local tendo como suporte as diretrizes e os planos e ação de cada país, estado e município como também, sugerem tratar o processo de ensino e de aprendizagem de modo democrático e autônomo.

O tema “Inclusão Digital”, foi difundido no fim do século XX. Essa terminologia foi empregada em diferentes idiomas, no entanto começou a ser utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos pela Administração Nacional de Telecomunicações e Informações – em inglês “*digital divide*”<sup>2</sup> – por volta do ano de 1995 (SERVON, 2002). O termo foi usado internacionalmente para instituir as desigualdades da população em relação ao acesso à informação.

Alguns autores definem o termo inclusão digital mediante vários olhares. Silveira (2003), por exemplo, relaciona o termo inclusão digital a “Universalização do acesso ao computador conectado à internet, bem como ao domínio da linguagem básica para manuseá-lo com autonomia” (SILVEIRA, 2003, p. 33).

E ainda Silveira (2005), caracteriza a inclusão digital como acesso à rede mundial de computadores; aos conteúdos da rede, como sites governamentais, culturais, notícias, dentre outros; à caixa postal eletrônica (e-mail) e a modos de armazenamento de informações em meio digital; às linguagens básicas para o acesso (MP3, MP4, Chat, fóruns, dentre outros) e às técnicas de produção de conteúdo.

Por outro lado, Cabral (2004) faz uma comparação com a “alfabetização digital”<sup>3</sup> ou “letramento digital”. O autor considera necessário o mínimo de formação para utilização adequada dos recursos da informática, e das tecnologias da informação e comunicação.

Em comum, Silveira (2003) e Cabral (2004) concordam no quesito de que todos devem ter acesso às tecnologias da informação. No entanto, não só precisam dos recursos como também de formação adequada para manuseá-los, incluindo-os digitalmente na chamada “sociedade do conhecimento”.

No Brasil o termo “inclusão digital” começou a ser discutido a partir da publicação do Livro Verde do Programa Sociedade da Informação no Brasil em 2000, naquela época o país incorpora em sua agenda política a universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação – TIC – e a promoção da “alfabetização digital” (BRASIL, 2000). Este, seria uma forma de assegurar que o País em termos econômicos, tivesse condições de competir no mercado mundial.

Quando refletimos estas questões no âmbito da pesquisa sobre

---

<sup>2</sup> Este é utilizado para fazer referência as populações que tem acesso à rede e aquele que não tem acesso, ou seja, incluídos e excluídos (WARSCHAUER, 2003).

<sup>3</sup> Termo utilizado para designar capacitação para o uso pleno das Tecnologias da Informação e comunicação.

“Implementação de uma Política de Inclusão Digital na Amazônia: uma análise do PROUCA em STM/PA” é importante fazer um retrospecto pela história das políticas públicas na área de tecnologias educacionais.

As primeiras ações na área de Informática Educacional aconteceram na década de 1980, quando aconteceram os primeiros seminários (I e II) que iniciaram os debates a respeito da Informática Educacional. Posteriormente, ainda nesta década houve a criação da Secretaria Especial de Informática na Educação-SEI, que tinha o objetivo de promover discussões e implementações de computadores nas escolas públicas seguidas do Projeto Educação com Computadores (EDUCOM), que criou centros oficiais em 05 (cinco) universidades públicas responsáveis pela pesquisa e incentivo dos computadores no processo de ensino-aprendizagem. Apesar desses centros terem executado o que se propuseram tiveram muitos obstáculos, como a falta de verbas e apoio de agências de fomento (CNPq) e questões de cunho administrativo (BRASIL, 1997).

E ainda nos anos de 1980 foi criado o Comitê Assessor de Informática para educação de primeiro e segundo graus (CAIE/SEPS), responsável por determinar a Política Nacional de Informática na Educação. O comitê, era representado pelo Centro de Formação “Formar para Educar” (FORMAR) realizado na UNICAMP, responsável pela formação de professores em nível de pós-graduação *lato-sensu* para suporte à implantação de uma infraestrutura no âmbito das Secretarias Estaduais de Educação (BRASIL, 1997).

Outro projeto de destaque, foi a implantação dos Centros de Informática Educativa (CIEDS) que objetivaram coordenar e implantar outras unidades, como também cuidavam da formação de professores na rede pública estadual de ensino. E ainda, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE) que visava à formação continuada de *professores, técnicos e pesquisadores* nos diversos níveis e modalidades do ensino.

Todavia, nos anos 1990, mais precisamente em 1997 o Governo Federal com apoio do MEC criou o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO e que, dez anos mais tarde em 2007 o programa foi reformulado através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 intitulando-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO. Este, foi considerado o projeto de maior amplitude já concebida nessa área de informática educativa. O diferencial do mesmo está na criação de núcleos de tecnologia educacional em todos os estados da federação brasileira exatamente pela estratégia de formação de “professores-multiplicadores”. Com isso, o programa propõe a disseminação de atividades pedagógicas das novas tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas de ensino fundamental e médio das redes estadual e municipal de ensino:

[...] a capacitação de professores para o uso das novas tecnologias de informação e comunicação implica redimensionar o papel que o professor deverá desempenhar na formação do cidadão do séc. XXI. É, de fato, um desafio à pedagogia tradicional, porque significa introduzir

mudanças no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, nos modos de estruturação e funcionamento da escola e de suas relações com a comunidade (BRASIL, 1997).

Nessa perspectiva de inclusão digital, o PROINFO foi considerado o de maior amplitude, com a implantação de laboratórios de informática nas escolas com acesso à rede mundial de computadores (internet) para alunos e professores para fins pedagógicos como também, o atendimento as populações no entorno das escolas.

Portanto:

[...] a inserção das tecnologias digitais nas escolas surge como uma questão crucial nos novos padrões de desenvolvimento das TICs, tanto para a inserção social por meio das redes, como para o manuseio na aprendizagem escolar estendendo-se à vida familiar dos alunos (CAMOZZATO; PERONDI; MELLO, 2015, p. 106)

Ademais, consideramos que o documento norteador do PROINFO deixa bem claro que o governo tem a intenção de “disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações nas escolas públicas” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva de Inclusão Digital (ID), o ProUCA no campo de políticas públicas propõe um laptop (1:1) por aluno como proposta pedagógica. Portanto, trata-se de uma proposta inovadora que vem se juntar ao PROINFO (LI) laboratório de informática.

## 2. Enfoque teórico sobre implementação

A implementação é uma das fases da política como já foi citado neste artigo. Podemos observar neste ciclo da política como demonstra figura 01 abaixo que anterior a implementação temos a formação da política, que implica a área de interesse, a formulação das propostas, metas objetivos, recursos de como será feita a implementação.



Fonte: HOWLETT e RAMESH (1995). Adaptado pela pesquisadora

Nessa direção Aguilar Villanueva (1996), define a política pública na perspectiva do consenso denominadas de política descritiva e política teórica. A primeira, considera principalmente a decisão governamental, ou seja, as decisões são institucionalizadas. A política teórica, trata principalmente das ocorrências dessa política no momento em que elas estão sendo implementadas sob o ponto de vista, na relação entre o estado e à sociedade responsável pela implementação e os conflitos gera-

dos por ela.

Esta análise de Aguilar Villanueva (1996), faz referência principalmente as questões que permeiam as ações e decisões acerca das instituições públicas. Portanto, podemos dizer, que a política pública é a intervenção do Estado na sociedade através das instituições, dentre os quais temos o campo educacional.

Para Meter e Horn, (1996), implementação são um conjunto de ações executadas por sujeitos públicos ou não, a partir de objetivos previamente estabelecidos conjugando esforços para promoção de mudanças indicadas por determinações políticas.

Nesse viés, o estudo sobre implementação de uma política pública leva em consideração as decisões; mecanismo e procedimentos institucionais; o contexto político-cultural; e os interesses, prioridades, preferências e comportamentos dos sujeitos envolvidos Meter e Horn (1996). Reiteramos que:

[...] política em primeiro lugar é um comportamento propositivo, intencional, planejado, não simplesmente reativo, causal. Põe-se em movimento com a decisão de alcançar certos objetivos através de certos meios: é uma ação com sentido ( VILLANUEVA, AGUILAR, 1996, p. 240).

Para VanMeter e VanHort (1984, p. 445):

A implementação de políticas abrange aquelas ações efetuadas por indivíduos (ou grupos) públicos e privados, visando a realização de objetivos previamente decididos. A estas ações pertencem tanto os esforços momentâneos por traduzir as decisões em propostas operativas, como os esforços prolongados para realizar as mudanças, grandes ou pequenas ordenadas pelas decisões políticas.

Contudo, é importante destacar que foi a partir dos anos de 1960 nos Estados Unidos que se deu o marco inicial dos estudos sobre implementação com Pressman e Wildavsky (1984) que fizeram um estudo de caso sobre a implementação de um programa na cidade de Oakland (Califórnia). Para eles, o governo enquanto autoridade é quem inicia os trâmites do processo de implementação mediante condições previamente estabelecidas acertadas na proposta inicial. Porém, é perceptível diante da evolução subjacente à implementação surgir dificuldades, pois ocorre uma sucessão de mudanças desencadeadas pelas decisões e interações com os sujeitos envolvidos, principalmente desafios desencadeados pela operacionalização dos programas.

Depois deles, outros estudiosos se debruçaram em examinar fatores que influenciaram a implementação de uma política pública. Laswell (1971) apresenta as bases para as políticas públicas a partir da multidisciplinaridade e o enfoque no contexto social. Para ele, os problemas podem ser minimizados mediante o uso de ferramentas consideradas essenciais para a implementação de políticas como: aumentar a racionalidade, incorporar inteligência as decisões públicas e ações governamentais.

Para Howlett, Ramesh e Perl (2013, p. 179) "o esforço, os conhecimentos e os recursos empregados para traduzir as decisões políticas em ação, compreendem o estágio de implementação do ciclo político",

ou seja, a implementação corresponde à fase em que os empenhos dos atores políticos estão concentrados na execução da solução encontrada para um determinado problema público. Com isso, a agenda política sofre no decorrer de sua implementação adequações a partir do momento que são colocadas em prática pelos sujeitos Lotta, (2010).

Como podemos observar, os estudos de implementação de políticas ao longo dos anos passaram por várias concepções. E ainda, para melhor entendimento das representações e significados da implementação e suas variações temos as perspectivas *top-down* e *bottom-up*. A primeira nos anos 1970, possibilitou refletir sobre o que é política e como acontece sua execução. A segunda, foi a que mais contribuiu para melhor entendimento a partir do estudo de modelos analíticos que corroboraram quanto a eficiência das políticas no sentido de identificarem os fracassos e sucessos a partir dos objetivos propostos pelos programas. Essas perspectivas teóricas, fazem um debate no processo de implementação numa visão de cima para baixo *top-down* e de baixo pra cima - *bottom-up* (PETER DELEON, 2002). Visto que:

- *Top-Down*: foca na produção de objetivos políticos como também o controle das fases da implementação;

- *Bottom-Up*: seu foco está na execução das políticas pelos sujeitos e pelas escolhas do que deve ser implementado.

Em suma, essas teorias divergem uma da outra a partir das atuações de seus implementadores. Na *top-down*, os implementadores não tem nenhuma ou pouca autonomia, enquanto que o modelo *bottom-up* os implementadores já possui certa autonomia na operacionalização da política ou programa.

May Wildavsky (1977), em sua análise prescreve que a política acontece de modo contínuo de acordo com os acontecimentos ocorridos na sociedade. Intitulou, seu modelo de "*ciclo político*" descritos a seguir: fixação da agenda, análise das questões, implementação, avaliação e determinação.

Peter DeLeon e Garry D. Brewer (1983) foi um dos seguidores de Lasswell e aperfeiçoou ou reformou a proposta inicial apresentando o seguinte: *iniciação, estimação, seleção, implementação, avaliação e terminação*.

No Brasil, as políticas públicas não costuma divergir do sistema público internacional principalmente por conta das cooperações firmadas com outros países. Normalmente, a formação da agenda, começa com movimentos sociais então a formulação da política depende das ideologias de cada governo, no âmbito federal estadual ou municipal impulsionados pelo processo democrático instaurado desde a década de 1980, neste caso anterior as políticas de inclusão digital.

### 3. Metodologia

Para compreender a finalidade e proposta do estudo de caso, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo analítico e exploratório, pois segundo Vergara (2005), destaca que a descritiva expõe as características do processo de análise da política pública para a inserção das Tics na educação e exploratória, por conta da análise do proces-

so, discussão e negociação da implementação do programa UCA em uma escola no interior da Amazônia. Complementamos também, que “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que se leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”, Weller e Pfaff (2010).

Para que as informações da pesquisa possam ser fundamentadas a coleta de dados é fundamental. Para tanto, para a realização da pesquisa foram feitas análises documentais nos diversos atos (leis) e bibliográfica, análises de relatórios da unidade de ensino, além de entrevistas semiestruturadas. Compuseram a amostra Secretária de Educação, Gestora escolar, Coordenação do programa UCA, professores e alunos usuários do Laptop UCA. Cabe ressaltar que até o presente momento os dados estão sendo submetidos a análise.

#### 4. O PROUCA

A política do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), foi marco inicial para inclusão digital no País, no entanto, a implantação e implementação deixou de priorizar as múltiplas dimensões do ser humano enquanto ser social político. Para o pleno exercício da Cidadania importa, liberdade com responsabilidade, criatividade, contexto social, geográfico, econômico (KENSKI, 2010).

Nessa perspectiva de Inclusão Digital (ID), o PROUCA no campo de políticas públicas propõe um laptop (1:1) por aluno configurando-se como uma proposta inovadora.

Nessa direção, iniciamos a contextualização do UCA nos reportando para o Fórum Econômico Mundial em Davos, Suíça em 2005, em que Nicolas Negroponte do MIT (Massachusetts Institute of Technology) coordenador da ONG Americana *One Laptop Per Child (OLPC)* apresentou a proposta dos *Laptops* para líderes mundiais, neste estavam presentes representantes brasileiros.

A ONG, criou um computador de baixo custo para serem utilizados por crianças em países em desenvolvimento e assim fez o “*laptop de US\$ 100*”. Este projeto, oportunizava “revolucionar a educação de crianças do mundo” (OLPC, 2015).

O projeto tinha como objetivo, oportunizar as crianças se conectarem ao mundo digital com uso de ferramentas que potencializam a exploração, experimentação e comunicação, Brasil (2007).

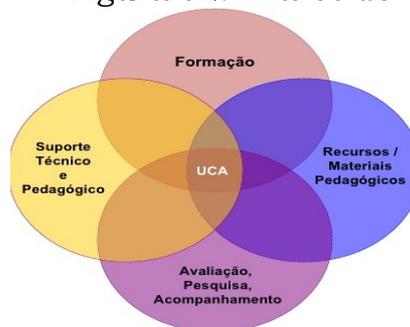
O projeto Um Computador por Aluno- UCA, é um projeto do “gabinete da presidência da república” MEC/Secretaria de Educação a Distância- SEED no ano de 2005, naquele momento foi criada uma equipe de assessores e pessoal técnico do MEC, SEED e SEB, que teriam a responsabilidade de investigar a possibilidade de adoção de laptops OLPC no Brasil, a partir deles, outros órgãos de pesquisa foram acionados para ajudar na pesquisa: FacIT (Fundação de Apoio à Capacitação em Tecnologia da Informação); CenPRA (Centro de Pesquisa Renato Archer); CERTI (Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras); e LSI (Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico). É constituído portanto, GTUCA – Grupos de trabalho do UCA.

A proposta pedagógica é denominada 1:1, onde cada aluno e

professor terão o seu laptop. Proposta esta, pautada na mudança de paradigma educacional na promoção da inclusão digital não só dos alunos, professores, equipe gestora mas, também, das famílias.

O projeto, é sustentado por pilares assim descritos: Suporte Técnico e Pedagógico, Formação Recursos / Materiais Pedagógicos e Avaliação, Pesquisa, conforme figura 2 abaixo.

Figura 02. Pilares do UCA



Fonte: Brasil, 2010

O Programa Um Computador Por Aluno foi criado a partir da Lei nº 12.249, no dia 11 de junho de 2010, em seu art. 7º instituiu:

O Projeto UCA tem o objetivo de promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal ou nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador (software) neles instalados e de suporte e assistência técnica necessários ao seu funcionamento (BRASIL, 2010).

Com base na lei de criação, iniciou-se, portanto a fase piloto Meneses (2011, p.104) destaca que o programa tem o “*objetivo relevante, a necessidade de formar alunos, usuários qualificados dos computadores e adequar o sistema escolar às suas necessidades sócio-produtivas*”. O PROUCA então surge, com o intuito principal de gerar a promoção da utilização da tecnologia, inclusão digital pedagógica e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil. No entanto, estas atividades serão realizadas por meio da distribuição de um computador portátil (*laptop*) para cada aluno e docente de educação básica em escolas públicas do Brasil. Neste programa, além dos computadores portáteis, os gestores e discentes receberam infraestrutura para acesso à internet e capacitação para o manuseio das tecnologias de informação e comunicação.

Nesta fase piloto, foram contempladas 300 escolas públicas em esferas de ensino municipal e estadual. Esse procedimento de implantação do programa nas escolas recebeu o nome de “UCA TOTAL”. Essa seleção, levou em consideração alguns critérios estabelecidos pelas Secretarias de Educação Estadual ou Municipal dos estados e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, (BRASIL, 2010), citados abaixo:

- Cada escola deverá ter em torno de 500 (quinhentos) alunos e professores;

- As escolas devem possuir, obrigatoriamente, energia elétrica para carregamento dos laptops e armários para armazenamento dos equipamentos.

- Preferencialmente, deveriam ser pré-selecionadas escolas com proximidade a Núcleos de Tecnologias Educacionais - NTE - ou similares, Instituições de Educação Superior públicas ou Escolas Técnicas Federais. Pelo menos, uma das escolas deverá estar localizada na capital do estado e uma na zona rural;

- As Secretarias de Educação Estaduais ou Municipais de cada uma das escolas selecionadas deverão aderir ao projeto através do envio de ofício ao MEC (Ministério da Educação) e assinatura de Termo de Adesão no qual manifesta-se solidariamente responsável e comprometida com o projeto;

- Para cada escola indicada, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal deverá enviar ao MEC um ofício, onde o(a) diretor(a) da escola, com a anuência do corpo docente, aprova a participação da escola no projeto. (Portal do UCA).

As expectativas do PROUCA assim como os outros programas, visa ampliar nas escolas a alfabetização digital nos alunos. Lima (2011, p.12) acrescenta: “Compreende-se que o uso do computador em sala de aula sempre trará algum benefício pedagógico, seja para o aluno, seja para o professor”.

## **5. Análises preliminares dos dados da pesquisa**

Neste estudo a análise preliminar da Implementação do Programa Um Computador por Aluno - PROUCA oferecido pelo Governo Federal, apresenta os principais pontos revelados na análise documental e nas em três dimensões: Recursos Humanos, Infraestrutura (física e lógica) e Didático-Pedagógica. Haja vista, que estas dimensões estão conectadas com as diretrizes do PROUCA e elucidam constituição de uma política de inclusão digital representada a partir da sua implementação. Por conseguinte, a escola contemplada pelo programa deve ter condições de trabalho que sustentem a demanda da educação digital seguindo essa triangulação. Pressupõem-se, portanto, que sem esses elementos não acontece a efetiva aprendizagem com uso das TICs, nesse caso específico o uso do laptop UCA.

A análise da implementação do programa Uca, verificada na observação e no estudo documental e na percepção dos sujeitos demonstrou um processo complexo. Evidenciaram a priori, que os elementos necessários e estabelecidos pelo desenho pensado pela formulação da política não é estático, deixando de atender o que foi determinado na sua proposta inicial como é o caso da manutenção da coordenadora do Prouca e dos professores formados pelo Uca na escola, acompanhamento e suporte técnico da secretaria municipal de educação do município.

Quanto a análise das dimensões, optou-se por destacar os principais pontos considerando alguns depoimentos dos atores envolvidos na operacionalização do programa.

Na dimensão de Recursos Humanos, verificamos que de um modo geral, a maioria dos beneficiados (professores, alunos, gestora es-

colar) relatam a importância da política para a escola e demonstraram entusiasmo, como também apoiaram a implementação do PROUCA na escola, como relatam abaixo:

É um processo institucional, do governo federal que tem um processo, vai buscar várias ações.

Temos o laboratório de informática e o Uquinho para melhorar a qualidade do ensino da escola (Gestora Escolar);

Aqui na nossa escola a gente já vinha fazendo uso do computador lá no laboratório de informática. Com o computador do UCA, os nossos uquinhos ficou mais fácil trabalhar porque cada aluno tem um, e também podemos fazer atividades na sala de aula (Professora A);

O Projeto UCA promoveu uma inclusão radical no ambiente escolar, demandando novas formas de orientar e organizar o uso do laptop em sala de aula. O UCA é uma revolução necessária e um passo firme em direção à inclusão digital (Coordenadora do UCA);

Achei muito legal quando a professora disse que nós vamos ter computador na sala (Aluno(a) A).

Na dimensão correspondente a infraestrutura na escola, demonstra muitos entraves para a efetivação satisfatória da implementação do programa dentre as quais temos: salas de aulas inadequadas desprovidas de instalações elétrica apropriada para carregamentos dos Laptops Ucas, falta de uma sala para acomodar e permitir suporte técnico aos Ucas, ausência em alguns pontos da escola da rede de conexão a Internet bem como também, falhas no serviço de acesso. Todos esses impedimentos comprometem o bom andamento das atividades escolares como é relatado abaixo:

A internet é muito lenta, a gente perde muito tempo com as atividades (Professor-C);

A questão da infraestrutura é um problema. Por exemplo: As salas de aula elas são inadequadas, não tem tomadas. Com isso, nós não temos onde colocar os laptop pra carregar. Também uma sala somente para os Laptops nós não temos (Coordenadora do UCA);

A Internet funciona em um dos lados da escola e no outro não, aí já viu não conseguimos trabalhar direito, atrapalha (Professor- C).

Em relação à infraestrutura para apropriação das TICs, percebemos que as ações governamentais que buscam consolidar a infraestrutura de telecomunicação não tem uma política de acompanhamento contínuo, o que remete ausência do Governo e a falta de regulação dos órgãos responsáveis. No caso da escola pesquisada, esse processo ocorre de uma forma pior ainda em termos de desigualdade pois, para a comunidade local é negado a infraestrutura que vai desde a falta de esgoto até acesso energia elétrica de qualidade, restringindo a capacidade de mobilização e ascensão da política de inclusão social

A dimensão Didático-Pedagógica esbarra, sobretudo nas constantes críticas por grande parte dos professores quanto a questão da formação continuada que vão desde problemas na organização estrutural dos cursos, do mesmo modo os conteúdos abordados que se resumem na maioria das vezes em conhecimentos técnicos e deixam de atender os requisitos pedagógicos a práxis em sala de aula para integração dos laptops no processo de ensino aprendizagem. Adicionamos a essa dimensão também a ausência de suportes técnicos e pedagógicos que na visão dos professores causa angústia e baixa adesão. Registramos, porém, que na escola pesquisada há um esforço muito grande por parte da coordenadora do Uca em minimizar e garantir o uso dos Laptops Ucas. Vejamos alguns relatos abaixo sobre esta questão:

Como coordenadora do projeto realizo miniofícinas práticas sobre os aplicativos do sistema operacional Metasys com os alunos multiplicadores, para que possam ajudar outros colegas em sala de aula com os Laptops (Coordenadora do UCA);

A outra questão também é a questão da formação porque eu vejo que a formação tem que ser continuada” (Coordenadora do UCA);

Nossa formação foi importante mas, precisamos de mais conhecimento para a metodologia adotada, as vezes fico frustrada (Professor - C);

Fui vítima da falta de preparo. Algumas vezes e na pior delas, descobri que a colaboração entre todos é fator primordial quando se fala em tecnologia de informação e comunicação (Professor - A);

O UCA é bom e proporciona a todos os educandos a mesma condição de aprendizagem. O projeto deve continuar, pois oportuniza ilimitadas situações de aprendizagem em sala de aula, o problema é a internet e também mais prática com o Laptop (Professor D);

O projeto UCA é proveitoso para os alunos e eles já estão criando novas situações de aprendizagem. Embora os professores não estivessem acostumados com o UCA, o projeto elevou a auto-estima deles, pois a aprendizagem ficou mais facilitada (Gestora Escolar);

Aqui na minha sala de aula nem pega a internet, somente no outro pavilhão. As vezes tenho vontade usar a internet mas desse jeito não dá (professora C).

A resignificação do processo de formação dos professores, oferecida pelos setores responsáveis têm contribuído de modo superficial uma vez que, somente se promove a formação sem nenhum acompanhamento da práxis do professor. Condição essa, expressa nas falas exposta acima, da necessidade de formação continuada e de um acompanhamento, corroborando com as novas exigências de formação docente

minimizando a complexidade do trabalho, no processo ensino aprendizagem, não só para os professores mas também, aos gestores e coordenadores responsáveis pelo acompanhamento do processo pedagógico na escola. Almeja-se com isso, proximidade entre teoria e prática dentro da “cultura escolar digital”.

A socialização das declarações dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, demonstra diferentes percepções no tratamento da questão da política pública de inclusão digital. Nas falas, são explicitadas que a configuração do processo de implementação entre governo e comunidades escolares e nas relações diante das situações postas, sinalizam conflitos e tensões quanto ao consenso para o avanço do processo de execução das ações das políticas governamentais.

Uma outra questão, são os mecanismos ideológicos aclamados pelo estado, que nem sempre as ações seguem o arcabouço teórico ideológico previstos na política, o que de certo a forma, contribui para não eficiência da implementação.

### **CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

A política federal de inclusão digital, visa conduzir a redução das desigualdades sociais. No entanto, sabemos da relevância das TICs no ensino. Porém, é preciso que todos os atores envolvidos na operacionalização do programa estados, municípios em conjunto com a comunidade escolar, atendam aos objetivos propostos nas diretrizes do ProUCA caso contrário, a política irá se resumir em apenas cumprimento de ações de governo.

A análise preliminar dos dados são importantes e defendem ações participativas efetivas, isso é exercer processos democráticos, aumentando assim o “protagonismo local”. Com base na lei de criação Menezes (2011, p.104) destaca que o programa tem o “objetivo relevante, a necessidade de formar alunos, usuários qualificados dos computadores e adequar o sistema escolar às suas necessidades sócio produtivas”. Porém, percebemos que o processo de implementação teve muitas lacunas em sua execução como é o caso da infraestrutura, da formação continuada, dificuldades na práxis pedagógica.

O problema, não são as tecnologias, a questão é como as políticas de inclusão digital serão gerenciadas, descentralizadas, articuladas, como os sujeitos e comunidades incorporam ou se aprofundam dos programas que encararam de políticas públicas? E principalmente, como será a manutenção, a continuidade desse processo com reformulações, por exemplo. Evitando com isso, fragmentações e fracasso do programa.

### **REFERÊNCIAS**

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. Problemas públicos e agenda de gobierno-Antologías de política pública. México: **Editorial Miguel Ángel Porrúa**, 1996. Volume 3.

AGUILAR, L. E. **A política pública educacional sob a ótica da análise satisfatória**: ensaios. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2013.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: ALMEIRA, M. E. B; Moran, J. M. (org.). **Integração das Tecnologias na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005.

AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como Política Pública**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

BONILLA, M. H.S. **Escola Aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartel, 2005.

BRASIL, 2000. **Sociedade da Informação no Brasil**. Livro Verde. In. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. **Programa de Informática na Educação. ProInfo**: Diretrizes. Documento, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação-MEC. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo**: Diretrizes. Documento, 2007.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 12.249, de 11 de junho de 2010. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112249.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112249.htm). Acesso em 15 de abril de 2015.

BRASIL, PROUCA - Projeto Base. 2007. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp> Acesso em: 10 ago. 2014, 16h30min.

BRASIL, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Um Computador por Aluno**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-projeto-um-computador-por-aluno-uca>. Acesso em: jun. de 2015.

BRASIL, Lei 10.172/01 - **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) > Acesso em: jun. de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Histórico do Projeto UCA**. Disponível em: [www.uca.gov.br/institucional/index.jsp](http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp). Acesso em: 20 abr. de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Programa Um Computador por Aluno**. Disponível em: [www.uca.gov.br/institucional/experimentos-Fase1.jsp](http://www.uca.gov.br/institucional/experimentos-Fase1.jsp). Acesso em: 20 abr. de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC. **Um Computador por Aluno. Disponível. Formação Brasil: projeto, planejamento das ações/ cursos**. Brasília: SEED/MEC, 2009.

CABRAL, A. **Sociedade e tecnologia digital**: entre incluir ou ser incluída. Disponível em: <http://www.ourmedianet.org/papers/om2004/Cabral.om4.port.pdf> >. Acesso em: jan. 2014.

CAMOZZATO, S. T.; PERONDI, A. M. & MELLO, N. A. **Políticas Públicas de Inclusão Digital**: desafios educacionais na sociedade contemporânea. Disponível em

<http://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/223> . Acesso em: set. 2015.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DELEON, P.; DELEON, L. What Ever Happened to Policy Implementation? An Alternative Approach. **Journal of Public Administration Research and Theory**. Denver: Universidade do Colorado, 2002, p. 467-492.

GARRY, B.; PETER, D. The Foundations of Policy Analysis. In: AGUILAR, L. E. **O Processo da Política**, 2011.

HOWLETT, M.; RAMESH, M. **Studying Public Policy**. Canadá: Oxford University Press, 1995.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora. Tradução Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

KENSI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 7ªed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LASSWELL, H. D. **A pre-view of policy Sciences**. American Elsevier. New York, 1971.

LIMA, L. F. A colaboração no processo de implementação do programa UCA no DF: o caso da Escola Classe 102. 2011. x, 73 f. **Monografia** (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LOTTA, G. S. Implementação de Políticas Públicas: o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. 295 p. **Tese** (Doutorado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

MAY, J. & WILDASKY, A. (Eds.). **The policy cycle**. London: Bevely Hills, 1977.

MENEZES, C. P.; FERREIRA, S.L. **Projeto Piloto - Um Computador por Aluno (UCA)**, Barra dos Coqueiros: Cidade na Era da Inclusão Digital. Disponível em <[http://ww3.unit.br/simposiodeeducacao/files/2011/08/texto\\_soraya-e-simone.pdf](http://ww3.unit.br/simposiodeeducacao/files/2011/08/texto_soraya-e-simone.pdf)> Acesso em: jun. de 2015.

METER, D.; HORN, C.E. El proceso de implementación de las políticas: um marco conceptual. In: Aguilar Villanueva, L.F. **La implementación de las políticas**: estudio introdutório y edición. México: Miguel Angel Porrúa, 1996. p.97-146.

OLPC. Disponível em: [http://wiki.laptop.org/go/The OLPC Wiki](http://wiki.laptop.org/go/The_OLPC_Wiki). Acesso em jun. de 2015.

PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; KLAUSS J. S. **Inclusão Digital**: tecendo redes afetivas/ cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PRESSMAN, J.; WILDAVSKY, A. **Implementation**: how great expecta-

tions in Washington are dashed in Oakland. 3.ed. California, E.U.A.: University of California Press, 1984.

SERVON, L. J. **Bridging the Digital Divide: Technology, Community and Public Policy** (Série "The Information Age, Editora Blackwell Publishing, Oxford, UK, 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª Ed.

SILVEIRA, S.A. da; CASSINO, J. Inclusão Digital, Software Livre e Globalização Contra-Hegemônica. Em: S. A. da e Cassino, J. (Org.) **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil. 2003.

Silveira, S. A. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SOUZA, C. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP, 1993.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VAN METER, D. S. & VAN HORN, C. E. **The policy implementation process: a conceptual framework**. Administration and Society, vol. 6, nº 4, 1975, p. 445-488.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WELLER & PFAFF (org.). Wivian, Nicolle. **Metodologia da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2010.



# EDUCAÇÃO POPULAR COMO MÉTODO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DOS RIBEIRINHOS DA VÁRZEA DE SANTARÉM – PARÁ, BRASIL<sup>1</sup>

*Antonia do Socorro Pena da Gama\**  
*Newton Antonio. P. Bryan\*\**

## INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1970, a partir da intervenção da Igreja Católica, do Movimento de Educação de Base - MEB e de organizações não governamentais junto a Colônia de Pescadores Z-20, a população ribeirinha da várzea do município de Santarém (PA) iniciou um processo de educação popular com conteúdos e metodologias voltados para a conservação do estoque pesqueiro da região. Ao mesmo tempo, a existência de alguns fatores limitantes, como o isolamento geográfico das comunidades, a baixa escolaridade da população local e ainda, a falta de uma política de capacitação dos professores da rede pública municipal somaram-se ao principal desafio de incorporar diferentes programas de educação para jovens e adultos. Este estudo tem como objetivo compreender a importância do processo de Educação Popular na intervenção dos atores locais para a sustentabilidade das comunidades de Várzea do município supramencionado. Deste modo, analisar-se-á os seus princípios, os atores sociais envolvidos, resultados alcançados e inovações promovidas. A proposta metodológica desta pesquisa pode ser considerada um estudo de caso, com uso de levantamento bibliográfico e documental, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas.

A várzea do município de Santarém está situada no Oeste do Pará, Brasil, com localização estratégica nas principais rotas comerciais, no centro de uma região extremamente abundante em recursos naturais, grande beleza natural e rica tradição cultural Amazônica. Conhecida como Baixo Amazonas, a região é caracterizada por sistemas de grandes lagos rasos que ocupam o interior da várzea, margeados por extensas faixas de campos naturais e florestas que ocupam as restingas ao longo dos braços do rio.

Desde o século XVII, os recursos naturais desta região, têm sido intensivamente explorados, e as populações de uma série de espécies vegetais e animais têm sido dizimadas ao longo dos anos. A partir de meados do século XX, uma nova fase na exploração da várzea ameaça a integridade ecológica desse ecossistema com a introdução e a expansão da cultura da juta entre as décadas de 1950 e 1980, o que levou ao desmatamento das restingas de quase toda a várzea do Baixo Amazonas. Em 1970, o desenvolvimento e a expansão da pesca comercial contribu-

---

1O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\* Doutora em Educação/DINTER UFOPA/Unicamp. E-mail: [socorropgama@gmail.com](mailto:socorropgama@gmail.com)

\*\* Doutor em Educação pela Unicamp. Professor do DINTER UFOPA/Unicamp. E-mail: [nbryan011@gmail.com](mailto:nbryan011@gmail.com)

íram para o aumento da pressão sobre os estoques pesqueiros da região, gerando conflitos entre comunidades e os pescadores comerciais vindos de outras localidades. O crescimento da pecuária, na década de 1980, levou à degradação dos campos naturais e das florestas remanescentes, comprometendo ainda mais o ecossistema de várzea (WWF, 2013, p. 6).

Toda educação provém de uma situação social determinada e metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostra de forma clara o seu caráter histórico<sup>2</sup> (PAIVA, 1987, p. 19). É assim que setores da Igreja Católica de Santarém iniciam na década de 1960, um novo modelo de educação popular voltado para os problemas socioeconômicos vivenciados pela população na época. Nesse período, uma das experiências mais significativas de engajamento social da Igreja católica em seus vários segmentos foi a adoção da metodologia do “Ver, Julgar e Agir” concebida pelo cardeal belga Josef-Léon Cardijn<sup>3</sup>.

Esta efervescência eclesial que se iniciou no Concílio Vaticano II (1962-1965) e teve seu ápice em 1968, na Segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano realizada em Medellín, contribuiu para o surgimento da teologia latino-americana que eclodiu, em 1968, com o livro ‘Teologia da Libertação’ do teólogo peruano Gustavo Gutierrez. Pela primeira vez, identificava-se a existência de um pensar teológico a partir dos pobres e dos despossuídos (aqueles que tinham posses e foram espoliados), vítimas de um sistema injusto. Segundo esta teologia, a pobreza é um pecado social que priva milhares de pessoas de uma vida digna e, tal como Jesus escolheu os pobres, também a Igreja deveria servi-los rompendo com a tradição de uma Igreja associada aos poderosos do mundo (AMBIENTE VIRTUAL DE FORMAÇÃO, 2013).

O documento de Medellín foi elaborado tendo como base esta metodologia, seus dezesseis tópicos trazem uma leitura da realidade (ver), uma iluminação a partir dos princípios teológicos (julgar) e as recomendações e/ou sugestões de aplicação (agir). Para Paiva (1987), isto se deveu a importância atribuída pelos cristãos à educação, como instrumento de recomposição do poder político fora da ordem vigente, ou seja, para a própria tomada do poder político. Isso ajudou a determinar o caráter dos movimentos educativos de orientação cristã influenciando não somente em sua filosofia, mas também em relação aos métodos desenvolvidos e utilizados.

A preocupação com o homem, com sua “promoção”, era tão importante que muitos dos esforços do grupo cristão se concentraram no método. Influências de outros países aliadas a formulações nacionais conduziram a utilização da metodologia de animação popular nas comunidades

---

2MANNHEIM, K.; STEWART, W.A.C. **Introdução a Sociologia da Educação**. S. P. Ed. Cultrix, 1969.

3Nascido em novembro de 1882, foi um cardeal belga, que trabalhou pelo compromisso social da Igreja Católica no início do século XX. Foi Diretor de Obras Sociais de Bruxelas e capelão dos sindicatos cristãos (1915), agrupando aos jovens da chamada Juventude Sindicalista (1919), que em 1924 se tornaria a Juventude Operária Cristã (JOC). Em 1920, fundou a Ação Católica, que agrupa a todos os dirigentes operários católicos, atualmente, em todo o mundo. Foi prisioneiro tanto na Primeira como na Segunda Guerra Mundial. Pela sua obra social, foi nomeado cardeal em 22 de fevereiro de 1965, com o título de Cardeal-diácono de São Miguel Arcanjo, recebendo o barrete cardinalício em 25 de fevereiro. Morreu em Lovaina, Bélgica, em julho de 1967. Atualmente, encontra-se em processo de beatificação.

rurais e a formulação do sistema Paulo Freire para a educação dos adultos, reintroduzindo-se no pensamento pedagógico brasileiro a reflexão sobre o social, desde há muito abandonada nos meios onde predominava o “otimismo pedagógico”. O fato dessas, reintrodução ter ocorrido a partir das reformulações cristãs só pode ser totalmente apreendida se termos presentes que um grande número de Faculdades de Filosofia pertenciam às dioceses ou ordens religiosas e que elementos ligados à Igreja estavam frequentemente ligados a educação e dedicavam-se a formação dos pedagogos. (PAIVA, 1987, p. 44).

Estas ações prioritárias foram apresentadas no documento, “**Linhas prioritárias para a Pastoral da Amazônia**”, fruto de vários encontros da Igreja da Amazônia, finalmente aperfeiçoado na reunião dos Bispos da Amazônia realizado no Seminário São Pio X em Santarém, no período de 24 a 30 de maio de 1972. O documento, mais uma vez afirma os valores humanos e sociais da região, que no quadro de sua própria cultura e vinculado à amplitude da natureza, deu sempre provas de simplicidade, de espontaneidade de fortaleza e de religiosidade. A preocupação dos bispos na época era com as transformações econômicas e sociais vivenciadas por essa região, no que concerne a abertura de grandes rodovias, a criação de novos núcleos humanos e numa programação dos meios de comunicação social, reconhecendo fatores que podem conduzir a um futuro enriquecimento, libertação e perigos que esta realidade apresenta para o homem da referida região:

Antigas e novas marginalizações, estruturas inadequadas importadas ou opressivas, desenvolvimento econômico feito sem ou contra o próprio homem, violação de direitos básicos, como a posse de terra, injusta distribuição dos recursos materiais e dos incentivos públicos, divulgação publicitária que às vezes altera o enfoque da situação real. (CARTA DOS BISPOS, 1972, p. 5).

Nesse contexto, pode-se dizer que a Igreja da Amazônia opta por quatro prioridades entre as quais destacamos a **Encarnação na Realidade e Evangelização Libertadora** e ainda por quatro séries de serviços pastorais, estabelecidos a luz destas duas diretrizes básicas. Vejamos:

### **1. Encarnação na Realidade**

- a) essa encarnação vital-sequência no atual momento da Amazônia, da Encarnação do próprio Cristo- é anterior e subjacente a toda Pastoral como programa ou ação, e supõe uma vontade permanente de conversão.
- b) exige um total entrosamento com a realidade do homem e dos lugares concretos (centros urbanos ou rurais, novos núcleos humanos, comunidades indígenas, setores marginalizados, áreas de emergências): pelo conhecimento (da reflexão, da pesquisa, do estudo) e pela convivência com o povo, na simplicidade e amizade do dia a dia.
- c) estimula o renovado propósito de superar todo paternalismo, todo etnocentrismo que nos enquadre uma cul-

tura ou num grupo, todo modelo importado, pré-fabricado ou artificial de vida; e estimula uma decidida criatividade pastoral.

d) reclamar um permanente testemunho-livre, por um lado, de todo compromisso que não seja o Evangelho, e por outro lado, realista, corajoso e repleto de esperança; tanto na vida do indivíduo e da comunidade eclesial quanto na palavra e na ação apostólica. (CARTA DOS BISPOS, 1972, p. 3-4).

O documento orienta ainda que a atuação nas CEB's sejam umas das finalidades primárias da Pastoral Amazônica. Considerando que os princípios teológicos e sociológicos para orientar o estabelecimento dessas comunidades são variados e devem ser interpretados de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar com fundamentos em Medellín:

1.1. A “Comunidade Cristã de Base” é o primeiro e fundamental núcleo Eclesial, que deve em seu próprio nível, responsabilizar-se pela riqueza e expansão da fé, como também pelo culto que é sua expressão. É ela, portanto célula inicial de estruturação eclesial e foco de evangelização e atualmente fator primordial de promoção humana e desenvolvimento (Medellin 15, 10).

1.2. Nosso objetivo será, por conseguinte “fazer da paróquia um conjunto pastoral verificador e unificador das Comunidades de Base. Assim a paróquia há de descentralizar sua pastoral quanto a lugares, funções e pessoas” (MEDELLIN, 15, 13).

1.3. “Nenhuma Comunidade Cristã se edifica sem ter uma raiz e centro na celebração da Santíssima Eucaristia, por onde deve ser iniciada toda educação do espírito de Comunidade” (Medellin, 9, 3). (p. 36). (CARTA DOS BISPOS, 1972, p. 7).

Conforme mencionou, o coordenador da equipe de catequese rural durante a década de 1980, sobre este processo:

Em 1968, a partir do estudo de Medellín surgiu o despertar, com isso a Igreja Católica realizou várias ações que vinham a corresponder com as indicações ocorridas nesse encontro. Já em 1972, em Santarém foram listadas diversas prioridades para a Amazônia, que iniciam um processo de mudança da realidade local, entre as quais merece destaque a formação de lideranças na área rural e urbana da cidade, como consequência desse indicativo surgem as CEB - Comunidades Eclesiais de Base.

Tem início as ações Pastorais nas regiões, de modo especial na Pastoral Rural, onde o processo deu-se de forma mais incisiva, através da catequese rural, que atuava junto aos leigos com o “Curso da Boa Nova”, no qual eram escolhidos na comunidade seus representantes que vinham participar da formação em Emaús, em um período de 15 dias, durante o período que os catequistas ficavam, participando do processo de formação. (H. 71a.R,<sup>4</sup>

---

4H. 71a.R. É Padre e foi Coordenador da Pastoral Rural da Igreja Católica, na década de 1980. Mesmo

Santarém, 2015).

Pela motivação da Igreja Católica e por utilizar uma proposta pedagógica humanista de Paulo Freire, o processo gerou grandes aprendizados na prática educativa. Desta forma, a Igreja Católica em Santarém passa a orientar a reorganização das comunidades e cria novas estruturas para as atividades pastorais e sociais. Setores da Igreja adotam uma linha mais próxima da Teologia da Libertação com a proposta pedagógica Freireana, assumindo um papel fundamental junto as comunidades, promovendo a estruturação política e social de vários setores sociais em Santarém, principalmente, por meio do MEB e do estabelecimento de Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Atuando com instituições parceiras como a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), e criando outras estruturas de organização interna como a Comissão Pastoral da Pesca (CPP) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). As organizações sociais (em sua maioria, informais), que surgiram deste trabalho garantiram em muitas comunidades sua estruturação organizativa e seu fortalecimento, tanto interno como externo, destes atores sociais. Este contexto sócio-organizativo vem passando por um processo evolutivo dinâmico e se adaptando e/ou sendo adaptado, às novas realidades políticas, sociais e ambientais da Amazônia com reflexos diretos as comunidades rurais do município de Santarém, chegando as comunidades de várzea.

## 2. Educação Popular e a ação política

Educação Popular, nome muito usado no senso comum, é escrito aqui com as iniciais maiúsculas. Ao falar suas experiências, tomo dois exemplos concretos: o Movimento de Educação de Base (MEB) e os trabalhos feitos com o Método Paulo Freire<sup>5</sup>.

É fato que a Educação Popular se configura e reconfigura como algo próprio à história da Educação, porém, pelo seu viés de atuação com as classes populares, não tem tido a relevância necessária por estar dirigida aos sujeitos excluídos do processo educativo, não tendo aparecido como área do conhecimento de importância primordial em universidades. Nesse sentido, falar em Educação Popular é falar impreterivelmente do legado do educador Paulo Freire (1921-1997), que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital. Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Assim, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir da fomentação da consciência de classe oprimida.

A teoria e a prática da Educação Popular, fundadas sobre os termos acima aparecem de maneira ainda mais precisa nas ideias de Paulo

---

comentário da nota 15 na página 69.

5BRANDÃO, Rodrigues, Carlos. **Pensar a Prática-escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1990. p. 45

Freire. Segundo Brandão (1990), é possível que até hoje não tenha havido ainda uma forma de trabalho com os subalternos por meio da educação tão claramente definida como a do Sistema Paulo Freire. De uma aparência da proposta simples de um “método de alfabetização”, o que educador introduziu nos trabalhos de educação foi, mais do que a Educação de Base do MEB, uma transformação radical não só do trabalho pedagógico do educador (uma nova pedagogia), mas do sentido e do uso político da educação (uma nova práxis de compromisso popular através da educação) (BRANDÃO, 1990, p.54).

De outro lado ou, muitas vezes, conjuntamente, é na Educação Popular que se encontra o compromisso de tornar as condições concretas de vida, destes setores, como a matéria-prima a estar presente nas situações de aprendizagem e no conteúdo dos diferentes materiais pedagógicos, assim como das análises conjunturais e estruturais que se faziam à época. Ao fazer isto, os trabalhos de Educação Popular iniciam, junto aos mais variados setores populares, processos intensos de discussão, análise e reflexão. Isto, por sua vez, potencializa processos de conscientização e participação destas pessoas, que passam a entender – dentro de uma perspectiva histórico-social crítica – as razões e os porquês delas estarem vivendo em situações desumanas e de exploração. Ao entenderem isto, começam a eliminar o caráter de psicologização das explicações vigentes ou mesmo dos inúmeros fatalismos propagados pela ideologia dominante, e, portanto, passam a divisar alternativas de mudança e de melhoria para suas vidas.

Assim, dentro dos trabalhos da Educação Popular aliados às práticas da alfabetização, nesta concepção histórico-social crítica, presenciemos a busca e a criação de novos métodos e teorias, de inspiração e historicidade nacionais, que passam a substituir ou, ao menos, fazer frente à forte importação dos modelos estrangeiros àquela época, nos diversos campos profissionais e, entre eles, também no campo da educação (BEZERRA, 1980, p. 16)

Segundo Costa (1977, p. 55), “A Educação Popular supõe que as camadas de populações mais marginalizadas e mais pobres se apropriem de um novo saber-instrumento; um saber que pode ser usado diretamente na realização dos objetivos sociais destas camadas”.

Assim, a Educação Popular é um processo que nasce da prática e uma reflexão teórica para voltar logo a essa prática na forma de elementos que a orientem; um processo vivo em que o povo educa a si próprio com a colaboração sempre que necessária de pessoas e/ou de organismos que se identificam com suas aspirações e que se inserem para a ação organizada. Não se reduz a um simples método de trabalho, o que facilitaria a cooptação de seus elementos meramente formais pelo sistema dominante e sua rede de intervenção social. Ela exige um projeto político pedagógico das classes populares.

Ora, tanto nos primórdios da Educação Popular no Brasil quanto hoje em dia, duas ideias sempre tiveram presentes pelo menos nas bases teóricas dos promotores de trabalhos de Cultura Popular através da Educação Popular. Primeiro, a ideia de que os verdadeiros valores para o povo são os seus próprios valores, a partir

de seus modos próprios de viver e explicar a vida. Segundo, a ideia de que este saber que existe como valor da cultura do povo, ou como a sua ideologia, no estado em que está por causa da posição subalterna que sujeitos e grupos dominados ocupam na sociedade desigual, não é suficiente nem adequado para traduzir para o povo a sua posição na sociedade, as causas estruturais da desigualdade e as articulações necessárias para a quebra da hegemonia da dominação (BRANDÃO, 1990, p. 57).

Portanto, uma prática consequente da Educação Popular deve partir não apenas do saber popular constituído da cultura do povo, mas dos dados reais da vida cotidiana que constituem e renovam sem cessar este saber e a cultura que ele cria e onde existe. Nesse sentido, existem modalidades efetivamente populares de Educação Popular, então nossos esquemas de referências precisariam ser revistos. Sobre um modelo de oposições baseado no par Educação Fundamental X Educação Popular podemos construir outro modelo: Educação Fundamental X Educação Popular X Educação de Classe - ou educação do povo -. Melhor ainda, seria pensar num modelo mais coerente, contudo o que tem sido sugerido até aqui: Educação Fundamental X Educação Popular X Educação de Classe (BRANDÃO, 1990, p. 58).

Os sistemas educacionais, os movimentos educativos que influem sobre a sociedade a que servem e, refletem as condições sócias econômicas políticas da sociedade. As características dos diversos períodos da história da educação de um país acompanha seu movimento histórico, suas transformações econômicas e sociais, suas lutas pelo poder político. Toda educação provém de uma situação social determinada e as metas educacionais, a política da educação e a orientação do ensino mostra de forma clara o seu caráter histórico. (PAIVA, 1987, p. 19).

Um dos dilemas das experiências atuais de Educação Popular é que, incluindo ou não trabalhos pedagógicos de escolarização (alfabetização, pós-alfabetização etc.), dirigindo-se às classes e comunidades pobres e subalternas: a) procuram ser um serviço de transmissão de saber e de reforço de organização, de mobilização popular de acordo com interesses identificados como “do povo” ou da comunidade; b) procuram partir dos valores de comunidade (a cultura do povo) para produzirem a seu serviço, valores comunitários de teor político (a Cultura Popular); c) oscilam, na prática e no concreto, entre valores do sistema (de que querem se libertar) e valores de classe (das classes subalternas com que se querem comprometer).

Esta oscilação se dá porque, na verdade, o trabalho de Educação Popular muitas vezes não parte de uma fonte real do poder social. Poder este que existe como poder dominante, nas classes e nas agências de mediação dos interesses do capital, entre elas, as de educação. Poder este que existe como poder dominado (poder dos fracos, dos subalternos, dizem alguns) nas classes e nas agên-

cias de dos interesses do trabalho (das classes trabalhadoras), entre elas, a Educação Popular. Assim, o que existe de real no campo dos enfrentamentos políticos de classes são organizações, mobilizações, formas de saber, tipos de educação do sistema, ou das classes subalternas: educação escolar formal X educação de classe. De um lado ou de outro, do capital e do trabalho é que partem projetos históricos de preservação ou de transformação da ordem social. (BRANDÃO, 1990, p 59).

Todo trabalho com o povo feito por agentes sociais eruditos (o educador popular é um bom exemplo), que pretende colocar-se “do lado do povo”, em compromisso político com ele, não pode possuir outros objetivos que não sejam os de colocar-se como instrumentos de apoio e instrumentalização dos espaços e organizações populares de trabalho político. No dia-a-dia da vida dos programas de Educação Popular, o que sempre existe é uma negação teórica, muitas vezes, também, prática, de qualquer tipo de compromisso com os valores do sistema, associada à dificuldade de se assumir integralmente valores e compromissos orgânicos das classes populares a que se dirigem.

### **3. Educação Popular: a dimensão educativa da ação política**

Segundo Brandão (2002), existem quatro posturas visíveis quando se trata de refletirmos a respeito da Educação Popular. A primeira postura está ligada ao não reconhecimento da Educação Popular como modelo de educação que queremos, por não ser considerada como uma visão de mundo, de práticas pedagógicas que aconteceram num dado momento histórico. É entendida como práticas não científicas, primitivas, superadas, enfim, distante de um conhecimento científico, o qual é privilegiado em nossa sociedade. (BRANDÃO, 2002. 142).

A segunda postura está ligada à importância do viés cultural da Educação Popular. Encontra-se mais associada ao campo dos movimentos sociais do que à própria educação, por não ser vista pelo viés político, militante, conforme também reforça o senso comum, mas apenas como prática profissional.

A terceira postura está direcionada à Educação Popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, e dos Movimentos de Educação de Base, associando projetos de alfabetização à ação comunitária. Configurou-se, assim, como um momento em que passou a ser reconhecida e estendida a nível internacional, vista como uma prática educacional relevante. A quarta postura explicita que a Educação Popular não foi uma experiência única, mas que “é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre nós” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Neste sentido, Paludo (2006) enfatiza que:

[...] o processo de refundamentação tem e ganha um outro sentido, porque ele é feito desde uma determinada di-

reção, de um determinado norte, que é o compromisso histórico, ético, político e pedagógico da Educação Popular com a formação humana emancipatória das classes populares, com a sua autonomia e protagonismo e com um projeto de futuro para a humanidade, o que só será possível com a transformação do atual. Precisamos seguir em frente, praticando e formulando, a partir do que foi (re)afirmado. Este parece ser o grande desafio. (PALUDO, 2006, p.60)

A proposta pedagógica de Paulo Freire constitui uma matriz discursiva, ou seja, das concepções de educação popular, que certamente a incluem, mas a extravasam. As obras de Freire (em particular a *Pedagogia do Oprimido*) possuem um caráter explicitamente político, com uma conotação polissêmica, gerando uma multiplicidade de práticas educativas, cujos protagonistas ainda que movidos por intenções e projetos políticos-ideológicos incorporavam alguns aspectos específicos de seu método, em suas práticas pedagógicas (MANFREDI, 1996, p. 181).

Assim, a Educação de Base que deu o nome ao MEB e que no início diferia em muito pouco da educação fundamental, foi primeiro praticada como um trabalho pedagógico que conduzia alunos, grupos, comunidades a aquisição de conhecimentos básicos (isto é, fundamentais e primários) para um aproveitamento mais eficiente de seus recursos naturais e sociais, para a melhoria concreta de suas condições atuais de vida. Pouco depois, a Educação de Base foi imaginada como uma prática que, entre outras, conduziria pessoas, grupos e comunidades populares a: a) tomarem consciência das dimensões naturais e históricas e da dignidade essencial do ser humano e do seu destino; b) criarem e consolidarem formas – se possível próprias ou progressivamente tornadas autônomas dos próprios “programas” – de mobilização e organização popular que politicamente produzissem ações de mudanças capazes de reescreverem as bases estruturais da sociedade (BRANDÃO, 1990, p. 47).

As atividades do MEB tinham como unidade básica de organização um “sistema”, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, os quais se encarregavam da preparação dos programas e de sua execução por intermédio da emissora da diocese local e do contato direto com as comunidades. No funcionamento das escolas radiofônicas estavam presentes os monitores – escolhidos na própria comunidade, treinados pelo MEB e encarregados de provocar as discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, de verificar os exercícios e estimular os alunos para o estudo – colaboradores voluntários do movimento. Todos estavam ligados ao “sistema” que atuava em uma área geográfica determinada (PAIVA, 1987, p. 223-224).

Dentro do MEB estas posições político-ideológicas-teológicas também se refletiam no conteúdo e na prática junto às comunidades do meio rural. Em Santarém e na área de atuação da então Prelazia de Santarém (a qual compreendia o Baixo Amazonas e quase todo o Oeste do Pará) este processo seguiu a mesma linha. Dom Tiago Ryan (então

Prelado de Santarém)<sup>6</sup> conheceu, em 1964, uma experiência da Colômbia, com sistemas de escolas radiofônicas que logo trouxe para Santarém.

O MEB/Santarém foi fundado em 23 de janeiro de 1965, e suas atividades na região duraram cerca de 30 anos. No ano anterior foi fundada a Rádio de Educação Rural de Santarém<sup>7</sup>. A proposta dos sistemas radiofônicos escolares implementados na época pela Prelazia de Santarém, seguia passos importantes dentro de uma estratégia nacional. Segundo Fávero (2004):

a) Equipe Local (ou Central), constituída junto a uma emissora, em geral de propriedade da Igreja e sob responsabilidade do Bispo Diocesano, compreendendo coordenação e apoio administrativo, supervisores responsáveis pela escolha e treinamento dos monitores e pelo funcionamento das escolas; professores-locutores, encarregados da produção e emissão de aulas e outros programas educativos. Os elementos dessa Equipe, antes de iniciarem o trabalho, eram treinados e selecionados pela Equipe Técnica Nacional.

b) Monitores, elementos da comunidade, que desenvolviam trabalho voluntário e gratuito, na instalação da escola, matrícula dos alunos, controle de sua frequência, auxílio aos alunos para o aproveitamento das aulas radiofonizadas, aplicação de provas, envio de relatórios mensais sobre o andamento da escola. Fixava-se como requisito mínimo que soubessem ler e escrever e demonstrassem capacidade para seguir as instruções das aulas radiofonizadas. Eram treinados para suas funções e apoiados pelos supervisores, inclusive nos trabalhos comunitários. Para isto, desejava-se que tivessem liderança efetiva, ou pelo menos potencial, e cuidava-se de sua capacitação e promoção.

c) Escolas radiofônicas, que funcionavam em escolas isoladas, salas paroquiais, sede de fazendas, barracões construídos para esse fim e, sobretudo nas casas dos próprios monitores, de acordo com a tradição das escolas de "professores leigos", com instalações pobres: mesa e bancos de madeira rústica. O MEB forneceria quadro de giz, rádio-cativo (a pilhas e sintonizado apenas na estação que transmitia as aulas e os programas educativos) e lampião de querosene, cartilhas e livros de leitura. As emissões eram feitas no começo da noite e as escolas funcionavam em horário adequado à população rural. Esperava-se que os alunos - adolescentes, jovens e adultos - não só aprendessem a ler, a escrever e assimilassem as

---

<sup>6</sup>Referência a Dom Tiago Michael Ryan, padre norte-americano pertencente a ordem franciscana chegou à Santarém em 1943, fazendo dessa região e Santarém sua terra de missão até sua morte em 2002. Era um grande conhecedor dos problemas vivenciados pela população da área rural, conhecia a geografia da diocese e já identificava que a principal deficiência do povo se dava pela falta de instrução e o analfabetismo.

<sup>7</sup>A Rádio Rural “[...] tinha como objetivo desempenhar as atividades pastorais e transmitir a programação rádio educativa de Santarém. [...] contemplava um curso de alfabetização de adultos, envolvendo 36 comunidades ouvintes, com a participação de 1.036 alunos. (PIMENTEL, 1997, p. 16).

noções da educação de base, mas, sob a liderança do monitor, concretizassem essa educação executando tarefas diversas na comunidade: campanhas de filtro, fossa, vacinação, registro civil.... Esperava-se ainda que se comprometessem com outros trabalhos de desenvolvimento comunitário: organização de clubes, grupos de representação ou organizações de classe. (FÁVERO, 2004, p. 4).

Desta forma o MEB-Santarém seguia a mesma proposta metodológica, identificando o processo de desenvolvimento e organização de comunidades, a partir de uma perspectiva política. As ações eram desempenhadas com base na capacitação de lideranças locais e da vivência popular. Segundo Pimentel as palavras geradoras eram levantadas com a participação dos comunitários que as identificavam conforme a dinâmica do seu dia a dia a exemplo de farinha, garimpo, natureza, sindicato, comunidade, organização entre outros, na experiência de elaboração do material didático foram selecionadas 18 palavras geradoras, “assim bem tiradas da vida deles porque nós aprendemos que trabalhar com o povo era preciso mergulhar na realidade dele conhecer a realidade dele pra trabalhar junto com ele nada de eu chegar lá e levar mudança conhecer pra poder transformar então agente trabalhava desse jeito” (Entrevista com Fernanda Pimentel, Santarém, 2015).

No MEB/Santarém, as atividades que mais se destacavam eram os programas radiofônicos com ênfase educação de jovens e adultos; programa “uma hora para todos” – com informações, de entretenimento e de notícias da comunidade; e o Programa “Nossa Terra, Nossa Gente”, no qual os comunitários tinham a oportunidade de resgatar a (sua) cultura, recitar poemas, poesias e suas canções, era um programa muito interessante de participação popular. Outra ação desenvolvida pela equipe na época foi a elaboração das cartilhas com a linguagem adequada com a realidade das comunidades, abordando temas como a agricultura, a organização comunitária e a cultura local. Naquele período, as organizações populares de Santarém eram tímidas, submissas, não se contrapunham às classes dominantes, mesmo tendo seus interesses prejudicados. O principal resultado do trabalho foi a vigoração participativa que ainda hoje percebe no movimento popular, sobretudo no Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTR-STM) e na Colônia de Pescadores Z-20.

A FASE e a Igreja Católica eram espaços democráticos da sociedade civil, em que muitas pessoas com visões diferentes (marxistas, cristãos), tiveram oportunidades de desenvolver uma militância política no sentido de fortalecimento das organizações populares tendo em vista o período da ditadura militar. Falava-se em participação, em comunidade, mas numa perspectiva de classe. Não se trata de “promoção social” no sentido genérico e idealista, mas em promoção de classe a partir de seus valores e segundo os seus projetos de participação e realização social. Seus programas voltam-se, então, para a formação das classes populares por meio da educação sindical, do acompanhamento técnico, político e pedagógico dos movimentos populares de uma maneira geral. (MANFREDI, 1996, p. 128-129).

O objetivo do trabalho desenvolvido pela FASE era revitalizar o movimento sindical que sofria sob o regime de supressão das liberdades civis e políticas. Por meio de um processo educativo com treinamentos, implantação de delegacias sindicais, debates, ciclos de palestras e de grupalização (em conjunto com a Igreja Católica e MEB). A construção metodológica e pedagógica destas instituições convergia na busca do despertar da “consciência crítica”. Segundo Sader (1988), isto ocorreu porque se, de um lado, os novos educadores se debruçaram sobre seus livros procurando absorver suas orientações metodológicas para a alfabetização popular, muito embora rejeitando fortemente o seu idealismo filosófico e seu humanismo cristão. E de outro, porque por intermédio do método Paulo Freire abria-se um lugar para a elaboração crítica e coletiva das experiências de vida individual e social dos educandos. Ao final, deixando-se de lado as polêmicas filosóficas, os militantes encontravam orientações educacionais que não estavam muito distantes das formulações de Gramsci (SADER, 1998, p. 167-168).

Deste processo, surge em Santarém o movimento de trabalhadores rurais que ficou conhecido como “Corrente Sindical Trabalhadores Unidos”. Em 1980, esse movimento vence as eleições para a diretoria do STTR-STM. E seguida, em 28 de novembro de 1982, depois de muito trabalho organizativo, o movimento dos pescadores conseguiu ganhar as eleições na Colônia de Pescadores. A conquista da direção da entidade era de fato o objetivo imediato; mas por meio disso se queria recuperar - ou reconstruir - a identidade coletiva dos pescadores, permitindo-lhes afirmar-se como atores economicamente significativos e viáveis e como cidadãos politicamente questionadores de ordem social imposta localmente pelas classes dominantes (LEROY, 1989, p. 38).

No processo de formação da categoria, a direção da Colônia de Pescadores conseguiu posteriormente implantar o Centro de Capacitação do Pescador Artesanal (CCPA) na região do Baixo Amazonas, mais especificamente nas regiões de várzea do município de Santarém. Como desdobramento deste processo educativo, os Conselhos Regionais de Pesca foram se fortalecendo e em 2002, o Ibama publicou a IN n.º. 29/02, que regulamenta a elaboração de regras de acesso e de uso dos recursos pesqueiros numa determinada região, enfatizando-se a natureza administrativa da política de cogestão atualmente implementada; e discutindo os critérios estabelecidos para elaboração dos acordos de pesca, assim como o passo a passo desta elaboração<sup>8</sup>. Neste sentido, os acordos de pesca são um instrumento estratégico para o manejo comunitário e, portanto para a manutenção dos estoques pesqueiros na Amazônia.

Outra política pública adotada pelo Estado para a preservação e conservação dos recursos naturais é a política do seguro-desemprego destinada ao pescador, conhecida popularmente como Seguro Defeso.

---

<sup>8</sup>No modelo de cogestão implementado na Amazônia, a elaboração dos acordos de pesca é recomendada no item "procedimentos para estabelecimento de um acordo de pesca" constante no Anexo I da IN n.º. 29/02. Estes procedimentos são resultados de vários anos de trabalhos para a consolidação da organização comunitária para o manejo pesqueiro na região do Baixo e Médio Amazonas, e foram relatadas e compiladas durante o I Encontro de Manejo Comunitário de Pesca da Amazônia, em maio de 2002.

Desde 1991, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) estendeu o benefício do seguro-desemprego durante o período de defeso<sup>9</sup> ao pescador profissional que exerce a atividade pesqueira de forma artesanal. O Seguro Defeso é fruto de trabalho de parceria envolvendo várias instituições não governamentais, no intuito de estimular a manutenção dos estoques pesqueiros e, sobretudo valorizar e fortalecer os pescadores artesanais, um dos atores sociais menos privilegiado em toda a história da construção das políticas pesqueiras no Brasil e, em particular, na Amazônia. Por fim, o fortalecimento institucional e a intensa mobilização dos pescadores e entidades parceiras da região proporcionaram a criação dos Projetos de Assentamento Agroextrativista (PAE), um instrumento jurídico que busca resolver o problema fundiário nas áreas de várzea e integrar os Planos de Utilização dos PAE aos acordos de pesca.

Observa-se que o processo de Educação Popular com sua concepção político-pedagógico, adotado na região da Várzea de Santarém, cumpriu uma etapa de fortalecimento das instituições locais, proporcionando instrumentos de gestão dos recursos naturais, com isso, criando diferentes formas de organização dos trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

- AMBIENTE VIRTUAL DE FORMAÇÃO (AVF). Ficha 37: **A Conferência de Medellín (I)**, 6 de março de 2013. Disponível em <<http://www.ambientevirtual.org.br/fichas-de-estudo/a-conferencia-de-medellin-i/>>. Acesso em: 29 jun, 2015.
- AZEVEDO, C.R.; APEL, M. **Co-gestão: um processo em construção na várzea amazônica**, Estudo do Pará – Estudo estratégico Analítico. Manaus: IBAMA/ProVárzea, 2004.
- BRANDÃO, C.R. **O Que é método Paulo Freire**. 26<sup>a</sup> reimpr. da 1ed. . São Paulo: Brasiliense, 2005b (Coleção Primeiros Passos; 38).
- BRANDÃO, C.R. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.
- BRANDÃO, C.R. **Pensar a Prática: escritos de viagem estudos sobre a educação**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1990. P. 176 (Coleção Educação Popular)
- CARTA DOS BISPOS. **Linhas Prioritárias para a Pastoral da Amazônia**. Santarém Pa: Tipografia Santa Clara. 1972. P.17.
- FÁVERO, O. **MEB – MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE primeiros tempos: 1961-1966**, texto apresentado no V Encontro Luso-Brasileiro de História da Educação, realizado em Évora, Portugal, de 5 a 8 de abril de 2004. p 1-15.
- GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: Angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, v, 1, n. 1, p. 47-67, jan/jun. 2013 (Edição Especial).
- LEROY, J.P.R.J. Uma chama na Amazônia: campesinato, consciência de classe e educação: o movimento sindical dos trabalhadores rurais de Santarém (PA) (1974-85). **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Fun-

<sup>9</sup>Referência ao período do ano em que ocorre interrupção à pesca de peixes ou crustáceos que estão em seu ciclo natural de reprodução. É definido pelo IBAMA, variando de acordo com as regiões do país (RUFFINO, 2005).

dação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1989.

MANFREDI, S.M. **Formação Sindical no Brasil**: história de uma prática cultural. São Paulo, Escrituras Editora, 1996.

PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 1987

PALUDO, Conceição. Educação Popular: dialogando com redes latino-americanas (2000-2003). In. **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas / Pedro Pontual, Timothy Ireland (organizadores). – Brasília : Ministério da Educação : UNESCO, 2006. 264 p. – (Coleção Educação para Todos ; v. 4)

**REVISTA PROPOSTA**. Experiência em Educação Popular: pescadores artesanais entre o passado e o futuro. Rio de Janeiro, (38), p. 37-50, set. 1988.

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiência e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo. 1970-1980. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

WWF-Brasil. **Projeto Várzea**: 20 anos construindo um sistema de co-gestão dos recursos naturais no Baixo Amazonas. Brasília: WWF-Brasil, 2013.

**PARTE II**

**ENSINO E PRÁTICAS CULTURAIS**



# ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA NO INTERIOR DA AMAZÔNIA: ANTECEDENTES DA CRIAÇÃO DO CPADC DE SANTARÉM-PA<sup>1</sup>

Nilzilene Gomes de Figueiredo\*  
Elisabeth Barolli\*\*

## INTRODUÇÃO

Em 1945 declarava-se o fim da Segunda Guerra Mundial. O mundo estava abalado pela morte de cerca de 40 milhões de pessoas, pelo sofrimento dos mutilados, pela falta de moradia de muitos em virtude da destruição das cidades, pela crise social e econômica gerada pela guerra. A reconstrução do que havia sido destruído era questão prioritária, mas um legado surgia ao meio de tantos males, o inegável desenvolvimento científico e tecnológico.

Em meio ao caos provocado, uma revolução ainda não vista em dezenove séculos havia sido produzida pela humanidade: tecnologias espaciais, engenharia genética, energia nuclear, enfim...O mundo estava dividido entre duas principais potências, Estados Unidos da América (EUA) e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os interesses dessas duas superpotências passam a influenciar os países aliados a elas.

Nesse período do pós-guerra, o ensino de Ciências, passa a ser visto sob uma nova perspectiva. Especialmente para os países em desenvolvimento, como o Brasil, passam-se a entender o Ensino de Ciências e a Formação de Professores de Ciências como atividades complexas e estratégicas para o desenvolvimento do país. É nesse contexto que surge o *Movimento de Melhorias no Ensino de Ciências* em vários países da América e Europa.

No caso do Brasil, esse movimento não atingiu da mesma forma todo o país, chegando primeiramente nas regiões mais desenvolvidas, que hoje são Sul e Sudeste, enquanto na região Norte, mais particularmente no Estado do Pará, esse movimento chega três décadas mais tarde e toma repercussões no interior do Estado, quase uma década depois, ainda pouco discutidas na literatura do ensino de Ciências brasileiro.

Esse movimento quando chega ao interior do Pará no final dos anos 80 dá origem a alguns grupos de liderança formados por professores da educação básica locais, como foi o caso do Grupo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico de Santarém-PA (GPADC-Santarém). Esse Grupo se tornou um Centro e hoje é conhecido como Centro

---

1 O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\* Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [nilzilene.gomes@ufopa.edu.br](mailto:nilzilene.gomes@ufopa.edu.br).

\*\* Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientadora da pesquisa. E-mail: [bethbarolli@gmail.com](mailto:bethbarolli@gmail.com)

Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Oeste do Pará (CPADC da UFOPA).

O CPADC visa promover ações de apoio ao ensino de Ciências e Matemática. Sua fundação, ainda no Campus da Universidade Federal do Pará (UFPA) em Santarém, em 1988, foi inspirada em experiência anterior do Clube de Ciências da UFPA, na capital paraense; bem como na percepção pela equipe deste Clube de Ciências das dificuldades enfrentadas pelos professores no interior do Estado.

Ao longo de seus 27 anos de existência (1988-2015), o CPADC passou por diferentes gestões institucionais: a do *Campus* da UFPA em Santarém e a da UFOPA, criada a partir desse campus. Assim, a origem desse centro está intimamente relacionada à história da interiorização da UFPA, especialmente do Campus de Santarém, com contribuição de recursos humanos das Secretarias Estadual e Municipal de Educação para seu funcionamento. Entre essas duas gestões institucionais há um momento de crise do Centro, o que quase o leva à extinção, ocasionado por diversos fatores, tais como dificuldade de encontrar quem aceitasse coordenar o Centro após a saída da segunda coordenadora, finalização de projetos financiados, crise financeira na UFPA, criação da nova Universidade (UFOPA) que trazia uma nova estrutura organizacional, entre outros.

Com a fundação da UFOPA, em novembro de 2009, o CPADC passou a fazer parte dessa nova universidade, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação - ICED. Uma perspectiva diferente da história desse Centro passou a se delinear a partir de então, com professores universitários compondo a equipe.

A pesquisa sobre a história do CPADC da UFOPA faz parte de uma tese de Doutorado em Educação, em andamento, que segue uma metodologia qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e se configura como um Estudo de caso único (YIN, 2001). Ponte (2006), nos esclarece que o estudo de caso investiga situações específicas para a compreensão global do fenômeno que se pretende analisar.

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 2)

Assim, podemos dizer que o estudo de caso difere de outros tipos de pesquisa por se propor a compreender uma instância singular, que é multidimensional e historicamente situada (LUDKE; ANDRÉ, 1986). A narrativa que se apresenta é baseada em relatos orais e escritos de participantes que colaboraram com a pesquisa, bem como em reportagens de jornais e documentos oficiais do Centro.

Neste artigo destaca-se parte da construção histórica dessa instância, com ênfase nos antecedentes da criação (Fase pré-CPADC, 1979-1988). É feita uma breve retomada da história do Movimento de Melhorias do ensino de Ciências no Brasil e o contexto de chegada desse movimento no Estado do Pará. Discute-se a repercussão desse movi-

mento para o interior do Estado e como se deu a criação de um grupo de liderança em Santarém, que viria a se tornar o CPADC.

A análise preliminar dessa fase inicial que ora apresentamos, buscou apontar elementos que contribuíram para a sustentação do centro, na perspectiva de compreender o que pode ser de fundamental relevância para que projetos educacionais se estabeleçam e se enraízem de modo a se incorporar institucionalmente. Essa perspectiva a nosso ver, torna-se ainda mais significativa se considerarmos as condições pouco favoráveis para a formação e manutenção de um grupo de formadores que tinha como uma de suas principais tarefas levar para o interior do Estado do Pará as inovações da área de ensino de Ciências e de Matemática. Para tanto, nos apoiamos na categoria de intermediário e fantasia fundadora de Kaës (1997), bem como nas problematizações que Hargreave e Fink (2007) realizam ao discutir os desafios da sustentabilidade.

### **1. O movimento de melhorias no ensino de ciências**

A segunda guerra mundial pode ser considerada um divisor de águas para o ensino de Ciências, pois com a geração do conhecimento científico e tecnológico oriundos da guerra, os cientistas que ocupavam posição de prestígio almejavam que esses conhecimentos chegassem às escolas, já que os alunos aprendiam nessas instituições muitas informações consideradas ainda obsoletas. Acreditava-se que com a chegada desses conhecimentos no campo educacional os jovens tornar-se-iam “profissionais capazes de contribuir para o desenvolvimento industrial científico e tecnológico” (KRASILCHIK, 1987. p. 7). Esses anseios foram intensificados nos Estados Unidos quando é lançado o *Sputinik* pelos russos, em 1957, primeiro satélite artificial a orbitar a Terra. Inicia-se a partir daí um movimento que ficou conhecido como Corrida Espacial, e o ensino de Ciências foi muito influenciado por esse contexto.

Convencidos que o avanço tecnológico soviético estava relacionado à formação científica dos estudantes, cientistas dos Estados Unidos resolveram investir maciçamente na criação de projetos para melhoria do ensino de Ciências e, com isso, incentivar a formação de cientistas de modo que pudessem superar o que consideravam um atraso na era espacial (KRASILCHIK, 1987).

Assim, no final da década de 50 são criados nos Estados Unidos projetos, originados em sociedades científicas com apoio governamental, direcionados aos vários campos da Ciência, como o PSSC (Physical Science Study Committee), o BSCS (Biological Science Curriculum Study), projetos que previam a renovação do currículo dessas disciplinas (MOREIRA, 2000; KRASILCHIK, 1987).

Desde o período em que foi instituído o ensino secundário público brasileiro (1838), até o período anterior a 1950, os livros didáticos utilizados no ensino de Ciências eram puras traduções de livros europeus<sup>2</sup>. Como poucos professores possuíam formação para a docência, os manuais tornavam-se uma espécie de “bíblia” seguida em termos de

<sup>2</sup>Poderíamos dizer que essa foi uma situação necessária no início, pois a produção brasileira de materiais didáticos capazes de atender à Educação no país era quase inexistente.

conteúdos e influenciavam na metodologia adotada em sala de aula (NARDI, 2005).

Essa situação começa a mudar a partir de um movimento institucionalizado pioneiro para melhoria do ensino de Ciências no Brasil que antecede ao dos Estados Unidos. No início da década de 50 um grupo de professores universitários que aspiravam melhorias no ensino de Ciências, liderado por Isaías Raw, criava o cerne do que seria em São Paulo o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – IBECC. O trecho a seguir, publicado no *Jornal da USP* em 2008 por Isaías Raw, relembra o início desse movimento de melhorias do ensino de Ciências e Matemática naquela região do país: “Há 53 anos, no quarto andar da Faculdade de Medicina da USP, foi aberto um Clube de Ciências, um laboratório onde duas dúzias de estudantes construía equipamentos e faziam experiências” (RAW, 2008).

O IBECC foi criado em 1952 por sugestão da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) e começou suas atividades em 1954, com voluntários que colaboravam utilizando materiais de baixo custo. Aos poucos o Instituto foi ganhando o apoio da comunidade científica, educacional e governamental no Brasil.

As iniciativas do IBECC, que foram pioneiras na América Latina e América Central (RAW, 1998), apesar das dificuldades representadas pelos programas oficiais e número reduzido de aulas de Ciências, visaram reforma curricular, bem como preparação de materiais didáticos, especialmente os utilizados em aulas de laboratório (KRASILCHIK, 1987). As atividades estavam voltadas a três perspectivas: “[...] estimular nos jovens o interesse pela Ciência; [...] implementar o ensino de Ciências na escola elementar (1º e 2º grau); [...] implementar o ensino e pesquisa em Ciências nas Universidades” (RAW, 1998. p. 77).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que revogou a obrigatoriedade de adoção de programas oficiais de ensino, o IBECC aproveitava para traduzir e adaptar os novos projetos americanos, subvencionados pela Fundação Ford, para a realidade brasileira. É dessa forma que os projetos dos Estados Unidos chegam às escolas brasileiras, com a proposta de revitalizar o ensino de ciências.

O IBECC também incentivou o desenvolvimento de projetos escolares de Feiras, Museus e Centros de Ciências, além de atuar na habilitação de professores e pesquisas na área (NARDI, 2005; RAW, 2008). Alguns anos depois, com a finalidade de “contribuir com o desenvolvimento do país através do ensino de ciências e da pesquisa básica, aplicada e tecnológica” (RAW, 1998. p. 78), o IBECC deu origem à Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências - FUNBEC, da qual Isaías Raw foi presidente.

Motivados pelas ações do IBECC, vários grupos começaram a se estruturar em outros estados brasileiros com a mesma preocupação (MAURÍCIO, 1992). Entre 1963 e 1965 seis desses grupos são transformados em Centros de Ciências pelo Ministério da Educação e Cultura, através de convênios específicos firmados: O Centro de Ensino de Ciências de Minas Gerais (CECIMIG), em Belo Horizonte; Centro de Ensino de Ciências da Bahia (CECIBA), em Salvador; Centro de Ensino de Ciên-

cias do Nordeste (CECINE), em Recife-PE e o Centro de Ensino de Ciências de São Paulo (CECISP), em São Paulo.

Todos eles ficaram situados em universidades, apesar de manterem vínculos com os sistemas educacionais de ensino através de parcerias com as Secretarias de educação. Quanto ao do Rio de Janeiro (Centro de Ensino de Ciências de Guanabara – CECIGUA, no Rio de Janeiro) e do Rio Grande do Sul (Centro de Ensino de Ciências do Rio Grande do Sul – CECIRS, em Porto Alegre), ficaram vinculados ao Sistema Educacional de Ensino (KRASILCHIK, 1987). As regiões Centro Oeste e Norte do Brasil nessa época não foram contempladas com nenhum Centro de Ciências, não se sabe por quais motivos (GONÇALVES, 2000).

Muitos professores participaram das ações promovidas pelos primeiros Centros de Ciências criados, mas, ainda assim, essas ações foram limitadas, principalmente por conta de dois fatores, apontados por Maurício (1992. p. 48): a “impossibilidade de se atender a todas as solicitações” e a “falta de um plano de ação que levasse os professores treinados a serem multiplicadores do processo”. Como meio para tentar sanar essa falha, surge o Projeto de Melhorias do Ensino de Ciências e Matemática, vinculado ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEM que deu apoio aos Centros de Ciências no desenvolvimento das atividades.

As ações do PREMEN foram muito importantes para o Ensino de Ciências do Brasil, bem como para a expansão do Movimento de melhorias do ensino de Ciências para as outras regiões do país. No entanto, em 1979 a Secretaria de Ensino do primeiro e segundo graus do MEC (SESP) faz um corte de verbas direcionadas a esses Centros, o que leva à redução considerável de suas atividades, “interrompendo uma fase de grande produção” (MAURÍCIO, 1992. p. 49).

Uma ação que fez parte desse Movimento de melhorias do ensino de Ciências, que não pode deixar de ser relatada, ocorreu na segunda metade da década de 70. Foi a parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), com apoio do Programa de Melhoria do ensino (PREMEM) do Ministério da Educação e Cultura do Brasil, para a implementação de um curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, coordenado pelo professor Ubiratan D’Ambrósio, especialista de renome na área de Educação Matemática.

Segundo relato de Ubiratan, esse foi o primeiro mestrado instituído em toda a América Latina e Brasil, nessa área. Esse mestrado constituiu-se em um curso com duração de dois anos, recebendo, todos os anos, 20 alunos brasileiros de vários estados e 12 alunos latino-americanos com bolsa da OEA. (VALENTE, 2007. p.51)

Dessa forma, entre 1975 e 1978 o curso foi responsável por capacitar professores de Ciências e Matemática de diferentes Estados brasileiros e diferentes países latino-americanos, em nível de pós-graduação (GONÇALVES, 2000). Nesse mestrado os professores em formação puderam ter contato com diferentes concepções, teorias, metodologias, que brotavam ainda em vários países da América Latina referente ao en-

sino de Ciências, haja vista o corpo docente que ministrava as disciplinas ser formado não somente por brasileiros, mas por docentes/pesquisadores oriundos de diversos países da América Latina que pesquisavam na área.

Em 1983 os investimentos no ensino de Ciências são retomados e passam a integrar o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) da Coordenação de Pessoal de ensino superior (CAPES), mais particularmente por um de seus subprogramas: o subprograma Educação para a Ciência (SPEC).

A criação do PADCT fez parte do contexto vivido na década de 80 pelo Brasil e outros países emergentes ao perceberem que o investimento na área de Ciência e Tecnologia (C&T) poderia ser estratégico para o desenvolvimento do país. No entanto, o recurso nacional para esse investimento era escasso, por isso buscaram alternativas fora do orçamento do Estado, em bancos internacionais ou cooperação técnica (MAFFRA, 2012).

É desse modo que o PADCT, criado com uma das tentativas do governo brasileiro de racionalizar e otimizar os recursos para a área de Ciência e Tecnologia (C&T) no Brasil, consegue financiamento do Banco Mundial. O Programa visava dar suporte às áreas de: “química, engenharia química, biotecnologia, geociências, tecnologia mineral e instrumentação; áreas que tinham carência em ser ligadas diretamente ao setor produtivo” (Ibidem. p. 4).

O Subprograma do PADCT voltado a melhorias do ensino de Ciências e Matemática (SPEC) tinha como objetivo “estimular e apoiar atividades referentes ao ensino de Ciências e Matemática em todos os seus graus, com ênfase nos aspectos de renovação de seus métodos e conteúdos” (DOCUMENTO BASE, 1990 *apud* GURGEL, 1995). Esse subprograma dá grande impulso ao ensino de Ciências no país, criando editais próprios para financiamento de projetos, que davam condições de serem desenvolvidas atividades de formação de professores de Ciências e Matemática em todo o país (GURGEL, 1995). O SPEC lançou quatro editais de concorrência pública nacional: em 1983, 1985, 1986 e 1990 (MESQUITA; FERREIRA, 2007).

O investimento no ensino de Ciências proporcionado pelo SPEC também deu origem a vários “embriões” de novos Centros de Ciências em diversas regiões do Brasil (MAURÍCIO, 1992), inclusive na região Norte. Os Centros de Ciências se multiplicaram pelo Brasil, atingindo trinta e seis em 1990 (GEVERT, 1998).

Em 2009 o Guia de Centros e Museus de Ciências do Brasil registrou 190 Centros e museus em diferentes regiões do país<sup>3</sup>, mas os organizadores ressaltam que esse número certamente ultrapassaria 200 na época em que foi feita a pesquisa. No Estado do Pará, por exemplo, aparecem registradas nesse guia apenas três instituições de apoio ao ensino de Ciências (Centros, Museus, Clubes...), quando existem muitas outras, organizadas de diferentes formas, que se sustentam ao longo dos anos e que são ainda anônimas para a maior parte do Brasil, como é o caso do CPADC de Santarém.

<sup>3</sup>Ver: <http://www.abcmc.org.br/publique1/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=26>. Acesso em: 21 jan. 2015.

## **2. Antecedentes da criação do grupo de liderança de Santarém-PA: o clube de ciências da UFPA-Belém (1979-1988)**

Enquanto o movimento de reforma do ensino de Ciências atingia seu auge nas regiões mais afastadas do Norte do país desde a década de 50, registros das últimas três décadas sugerem que é somente no final da década de 70 que no Estado do Pará esse movimento começa a chegar. Docentes da UFPA que na época ainda participavam da última turma do curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na UNICAMP coordenado por Ubiratan D'Ambrósio tiveram particular influência na chegada desse Movimento no Estado. Terezinha Valim Oliver Gonçalves, do ensino de Ciências, e Tadeu Oliver Gonçalves, do ensino de Matemática, chegaram à UFPA-Campus Belém - no final da década de 70 trazendo as discussões, os ideais do movimento que estava influenciando o ensino de Ciências e Matemática em outras regiões do Brasil, bem como outros países (GONÇALVES, 2000).

O trabalho de campo do projeto de mestrado da professora Terezinha circunscrevia-se na área de formação inicial de professores e foi desenvolvido na UFPA com a formação de uma turma de Didática Geral, composta por estudantes de Licenciatura em Ciências, Física, Química, Biologia, Matemática e Português. Assumir essa disciplina representou para a docente uma oportunidade para desenvolver atividades para sua dissertação de Mestrado, amparadas na visão democrática do ensino e da prática da docência. Mesmo não previsto inicialmente, as leituras, discussões, indagações e demandas dos estudantes que foram tendo lugar na disciplina culminaram com a criação de um Clube de Ciências nas dependências do *Campus* da UFPA-Belém em 1979.

Assim, na capital do Pará, ainda em período de regime militar no país, iniciava-se um movimento que marcaria a história do ensino de Ciências e Matemática paraense. É nesse contexto que o Clube de Ciências da UFPA-Belém nasce como uma oportunidade de os estudantes de licenciatura exercitarem a docência antecipadamente, de forma orientada por alguém mais experiente e antes do Estágio formal do curso. Além disso, era uma oportunidade de promover iniciação científica para crianças (GONÇALVES, 2000), desenvolvendo “o ensino por meio de projetos de investigação do interesse do aluno” (GONÇALVES; GONÇALVES, 1998. p. 116).

A participação de Terezinha em cursos de formação de professores do Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (CECIRS), quando atuava como professora da educação básica nesse Estado, também teve influência no modelo de trabalho de iniciação científica com as crianças que começava a se configurar no Clube de Ciências da UFPA. O ensino de Ciências que pretendia se fazer “configurava-se como uma utopia em construção” (GONÇALVES, 2001). A equipe que se formou nesse Clube foi composta inicialmente pela docente e seus estudantes da disciplina de Didática Geral, mas ao longo dos anos passou a agregar novos membros, sendo estes estudantes de graduação, outros docentes da Univer-

cidade e professores atuantes na educação básica.

Ainda no estágio inicial desse Clube de Ciências, o primeiro projeto foi elaborado e financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1980. Nesse período, o CNPq apoiou com financiamento apenas cinco clubes de Ciências do Brasil e o Clube da UFPA-Belém era um deles. Este projeto visava apoiar as ações de iniciação científica que estavam se iniciando com as crianças e serviu para consolidar o Clube de Ciências na Universidade a partir de 1981.

Apesar do reconhecimento e apoio de alguns representantes de unidades da UFPA, como foi o caso da direção do Centro de Ciências Biológicas, do qual Terezinha fazia parte, o apoio do reitor da época ao projeto não veio da mesma forma para o trabalho com as crianças no Campus universitário. Após visita à exposição dos trabalhos realizados no primeiro ano do Clube de Ciências<sup>4</sup>, apesar do encantamento com os trabalhos, o reitor considerou que a Universidade não era o local adequado para aquele tipo de atividade, que segundo sua concepção, deveria estar na Escola de Aplicação da Universidade, o NPI (Núcleo Pedagógico Integrado), já que se trabalhava com crianças. O reitor também entendia que extensão deveria ser feita com a Universidade indo à Comunidade, e não o inverso (GONÇALVES, 2000).

Esse acontecimento levou ao deslocamento das atividades do Clube de Ciências para as dependências da Escola Municipal Leandro Pinheiro, no mesmo bairro onde está localizado o *Campus* da UFPA-Belém<sup>5</sup>, através do apoio dado pela Secretaria Municipal de Educação, em especial do Secretário Municipal de Educação da época, Prof. Mário Guzzo. O Clube de Ciências da UFPA-Belém funcionou de maio de 1980 até o final de 1983 nessa escola e retornou para as dependências da Universidade somente com o fim da gestão do então reitor.

Ao longo dos anos esse Clube de Ciências ganhou a simpatia não só de estudantes da educação básica, mas principalmente de seus professores quanto ao trabalho de iniciação científica que vinha desenvolvendo. Assim, não demoraram a aparecer solicitações diversas de cursos de formação continuada para professores e outras atividades, inclusive advindas de professores do interior do Estado e das Secretarias de Educação do Estado e dos municípios afastados da capital.

A ampliação dos trabalhos do Clube de Ciências e a necessidade de financiamento dessas ações levaram a equipe que se formou a investir na elaboração e submissão para financiamento de projetos em parcerias com outras Instituições de cunho educacional e científico do Pará, primeiro para a região metropolitana de Belém e posteriormente ao interior do Estado.

Em 1983 quando houve a retomada dos investimentos no ensino de Ciências no Brasil, como já tratado anteriormente, a UFPA, através principalmente da equipe do Clube de Ciências da UFPA-Belém, em

---

4A primeira feira de Ciências organizada pelo Clube de Ciências da UFPA ocorreu em 27 de dezembro de 1979 (GONÇALVES, 2000).

5O Clube passa a funcionar nessa escola por ficar mais próximo à Universidade, se comparado ao NPI, facilitando o deslocamento dos estudantes de graduação que atuavam com as crianças. Desse modo tornava-se mais viável a continuação do projeto.

parceria com o Museu Paraense Emílio Goeldi e as Secretarias de Estado de Educação e Municipal de Educação de Belém elaboraram um novo projeto para submeter à CAPES.

O **“Projeto de Melhorias do Ensino de Ciências e Matemática”** foi aprovado e previa realização de cursos para professores e realização de eventos de divulgação e do ensino de Ciências e Matemática a serem implementados na região metropolitana de Belém, bem como realização de feiras de ciências como culminância dos trabalhos escolares. No ano seguinte à aprovação, o projeto passa a integrar o PADCT/SPEC e em 1984 ocorre a I Feira de Ciências da Cidade de Belém, como resultado desse projeto (GONÇALVES, 2000). Neste mesmo ano é lançado um novo edital do PADCT/SPEC e a equipe aprova outro projeto chamado **“Laboratório Pedagógico de Ciências e Matemática”**, com ampliação das ações já realizadas, mas ainda somente para a capital.

Em meados da década de 80 as ações desenvolvidas pelo Clube de Ciências da UFPA de Belém já iam além da iniciação científica para estudantes da educação básica e da formação inicial de professores. As ofertas de cursos de formação continuada para professores, em virtude das várias solicitações, extrapolavam essas funções do Clube de Ciências. Isso levou em 1985 à criação do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC/UFPA/Belém), passando a ter um espaço físico próprio e a estrutura geral de um núcleo da UFPA, ligado ao Centro de Ciências Exatas e Naturais da Universidade<sup>6</sup>. Desse modo, o Clube de Ciências da UFPA passou a ficar vinculado a este Núcleo (GONÇALVES, 1993).

Assim, esse Clube de Ciências da UFPA- Belém acabou se tornando um importante ambiente de desenvolvimento profissional docente, pois os estudantes das licenciaturas além das aprendizagens adquiridas, ainda em época de graduação, em interação com as crianças, adolescentes e professores da UFPA, também se tornaram ao longo dos anos formadores de professores. Faço essa afirmação por que eles contribuíam tanto na formação de novos integrantes do Clube de Ciências, que aprendiam na interação com alguém mais experiente, quanto nos cursos ofertados pelo NPADC/UFPA na capital e no interior do Estado. Noutras palavras, foi com o apoio dos estudantes de graduação<sup>7</sup>, sob coordenação de docentes da UFPA<sup>8</sup>, especialmente da professora Terezinha, que teve início o processo de consolidação do NPADC/UFPA/Belém, bem como o processo de interiorização do Movimento de melhorias do ensino de ciências no Estado.

Somente em 1987 foi aprovado um projeto de expansão das ações de melhorias do ensino de Ciências e Matemática para o interior do Estado com financiamento externo. O projeto **“Feiras regionais e**

<sup>6</sup>Como já esclarecido na Introdução, o NPADC/UFPA/Belém tornou-se em 2009 o Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI) da UFPA. Neste Núcleo cursei o Mestrado em Educação em Ciências e Matemática entre 2006 e 2008.

<sup>7</sup>Que posteriormente se tornaram professores e muitos deles retornaram ao NPADC/Clube de Ciências/UFPA como orientadores cedidos pela Secretaria Estadual de Educação.

<sup>8</sup>Terezinha Gonçalves tornou-se a primeira coordenadora do NPADC/UFPA de Belém. Outros docentes da UFPA ingressaram na equipe ao longo dos anos, bem como professores cedidos pelas Secretarias de Educação.

**estaduais de Ciências: uma proposta para interiorização da melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Estado do Pará**”, apelidado pela equipe de FREC, foi aprovado no segundo edital do PADCT/SPEC.

Os anseios da equipe do NPADC/UFGPA/Belém pela criação de um projeto que contemplasse os municípios do interior do Estado na verdade já haviam se manifestado desde um primeiro curso de formação continuada solicitado pela SEDUC-PA ao Núcleo. Nessa ocasião, a equipe se surpreendeu com a situação dos professores do interior do Estado que se sentiam sem apoio e sem interlocução, o que representou para a equipe num choque de realidade.

Apesar do projeto FREC, pelo próprio título, aparentemente ter o foco nos resultados finais através de Feiras de Ciências, pretendia em sua essência ser um “Programa de Atualização Metodológica de professores de 1º e 2º graus (...) nas áreas de Ciências e Matemática” (UFGPA/NPADC, 1991. p. 6 *apud* GONÇALVES, 2000. p. 67). Nesse caso, na retomada que faz em sua tese de Doutorado quando relata essa experiência com a formação de professores (GONÇALVES, 2000), Tereziinha indica que o termo *metodológica* referia-se não somente aos procedimentos, mas também aos conteúdos de Ciências e Matemática, sem dissociação, perspectiva que já vinha sendo trabalhada pela equipe do NPADC/UFGPA/Belém em anos anteriores.

As principais ações a serem realizadas pelo projeto FREC eram:

a) **Cursos a professores em cada URE** (Unidade Regional de Educação). Cada curso está estruturado em 180 horas, sendo 90 horas em sala de aula, com um orientador do NPADC (Multiplicador fixo ou não) e 90 horas de atividades com os próprios alunos. Os cursos de Ciências serão realizados no 2º semestre de 88 e os de Matemática, no 1º de 89.

b) Apoio à criação de Clubes de Ciências, de modo que se forme, **em cada URE, um núcleo de continuidade da proposta de melhoria do Ensino de Ciências e Matemática no Pará.**

c) Apoio à realização de Feiras Escolares, Municipais e Regionais e a cada URE.

d) Organização e realização da I FEIRA ESTADUAL DE CIÊNCIAS DO PARÁ.

(Trecho da carta da coordenação do NPADC enviada aos professores participantes dos primeiros cursos do projeto FREC. Disponível em: GONÇALVES, 2000. p. 22-23. **Gri-fo meu**)

Para além da melhoria no ensino de Ciências no Estado, as iniciativas do Clube de Ciências/NPADC/UFGPA-Belém eram vistas pela equipe como uma forma de contribuir com as melhorias das condições de vida dos paraenses, especialmente dos que viviam muito distantes da capital, já que a grande maioria da população estava concentrada fora da grande Belém<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Ainda no ano 2000, por exemplo, 75% dos paraenses moravam fora da capital (Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFGPA, 2000).

A equipe do NPADC/Clube de Ciências/UFPA entendia que **o ensino de Ciências e Matemática possuía um compromisso político social para formação de cidadãos conscientes de sua realidade, críticos e com condições de lutar por uma educação pública de qualidade e melhorias em suas comunidades** (GONÇALVES, 2000). Nesse sentido, **a instauração de uma nova cultura de formação de professores era um meio para atingir esse objetivo**. Foi esse ideário, ou fantasia fundadora na concepção de Kaës (1997), que mobilizou as ações de formação de professores que culminou com a criação dos grupos de liderança para o ensino de Ciências e Matemática no interior do Pará, como foi o caso do grupo de Santarém.

Os desafios geográficos e de comunicação no Pará na ocasião da aprovação do projeto FREC trouxeram alguns dilemas à equipe, bem como inseguranças quanto ao alcance dos resultados pretendidos.

*O projeto foi aprovado, o FREC, mas começou a dar um medo na gente de como a gente ia garantir os resultados. A gente tão longe de tudo. Porque Belém... se hoje ainda pode assustar quem começa, imagina naquela época, era tudo muito mais difícil, em termos de transporte e tudo. De comunicação de modo geral. TELEFONE, era uma coisa incrível. Internet era um sonho na nossa cabeça. Eu lembro que eu dizia: um dia a gente vai só ligar e vai poder falar com todo mundo. Imagina...isso que a gente está fazendo hoje aqui era um SONHO pra mim [refere-se ao uso do skype], estás entendendo? E a gente achava que podia fazer isso, mas olha, passaram-se 30 anos, não é? (Entrevista com Terezinha, 2013).*

Como superar as limitações geográficas e de comunicação? Esse era um dos grandes desafios enfrentados pelos integrantes do projeto, pois o *Curso prático de Metodologia do ensino de Ciências*<sup>10</sup> inicialmente ofertado em Santarém era de 180h, compreendendo quatro etapas de 45h, sendo a última etapa a culminância na Feira de Ciências com apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos professores das escolas com os alunos. Particularmente em Santarém, a responsável por conduzir o curso aos professores foi a professora Terezinha.

Mas a inquietação que tomou conta da equipe do NPADC/UFPA/Belém era: *“Como é que a gente vai dar o curso e vem embora? E daí? Como é que vão acontecer de fato as Feiras de Ciências pra gente ver os resultados? Esse foi um grande impasse”* (Entrevista com Terezinha, 2013). Ou seja, como sustentar o processo de renovação do ensino de Ciências em Santarém e nos outros municípios? Após várias discussões da equipe do projeto, foi decidido que os professores cursistas nos municípios do interior do Estado, ainda na primeira etapa, seriam desafiados a criar um Grupo de liderança acadêmica local (GONÇALVES, 2000. p. 21), formado por três ou quatro professores.

O propósito de criação desse Grupo de liderança era para que, inicialmente, servisse de *“ponte entre os professores que ficam lá e o nosso Grupo daqui [da capital]”* (Entrevista com Terezinha, 2013). Caso os professores cursistas tivessem alguma necessidade no meio tempo

<sup>10</sup>O curso era de Aperfeiçoamento docente.

entre as vindas dos orientadores, seria responsabilidade desses três ou quatro escolhidos informarem à equipe do NPADC/UFPA em Belém. Para isso valiam-se do telefone institucional ou de cartas, mas dada a necessidade de urgência da comunicação na maioria das vezes, o contato era feito via telefone. Percebe-se que o grupo do NPADC/UFPA/Belém já antevia a necessidade da sustentação do trabalho em Santarém. Nesse sentido, essa ação de criar um Grupo de liderança local tinha como intenção buscar estratégias de sustentação.

Apesar de Terezinha explicitar esse motivo inicial para a criação do Grupo de liderança em Santarém, uma carta entregue aos docentes na ocasião do primeiro curso, em 1988, aponta um interesse maior para a criação desses Grupos criados no interior do Estado: deles serem co-participantes do Movimento de melhorias do Ensino de Ciências, que havia começado no Brasil na década de 50, mas cuja região Norte e Centro Oeste ficaram “esquecidas” no processo (GONÇALVES, 2000).

Assim, ao iniciar o curso do FREC, além de situar os professores cursistas sobre o contexto do Movimento de Melhorias do Ensino de Ciências e Matemática no Brasil, conclamava-se aos professores que contribuíssem com a diminuição da defasagem existente entre as regiões brasileiras e colocasse o Pará em posição de destaque na área de Ensino de Ciências e Matemática, como fica explícito no final da carta.

[...] Assim, caríssimo professor, você, a partir de hoje, também está fazendo parte deste movimento de melhoria do Ensino de Ciências e Matemática. Daqui em diante, o que ocorrer na sua sala de aula, na sua escola, na sua cidade, dependerá muito mais de você próprio do que do NPADC/UFPA ou da própria SEDUC. O que se quer é que você seja, realmente, bem-sucedido, que você tome iniciativas, que você seja um pioneiro, um desbravador, porque se você quer, você pode! Estamos a sua disposição para ajudá-lo, para assessorá-lo, para trocar ideias. Basta que você queira!

Nós acreditamos em você! Você pode diminuir a defasagem existente. Já é hora do Pará participar e se destacar! Sucesso! (Trecho da carta da coordenação do NPADC enviada aos professores participantes dos primeiros cursos do projeto FREC. Disponível em GONÇALVES, 2000. p. 23)

Tanto é assim que além do curso em Santarém nesse período, foram ofertados mais outros 14 (quatorze) cursos em diferentes municípios do Estado através do projeto FREC. Destes, foram originados inicialmente 17 (dezessete) grupos de liderança organizados de diferentes formas, tais como Clubes de Ciências, Grupos pedagógicos, Museus de Ciências etc. O número de grupos formados “*depois chegou a mais de 30*” (Entrevista com Terezinha, 2013).

Em síntese, a criação dos grupos de liderança visava aumentar forças, descentralizar e estabelecer parcerias, a fim de multiplicar o trabalho que vinha sendo feito na capital do Estado (GONÇALVES, 2000). Mais do que isso, do ponto de vista do NPADC/UFPA de Belém, esse conjunto de estratégias constituído pelos cursos e criação de Grupos de

liderança eram formas de sustentação do trabalho que já vinha sendo desenvolvido há alguns anos.

Como resultado do primeiro Curso Prático de Ciências que foi oferecido em Santarém, em 1988, para professores da rede municipal e estadual de ensino, surge um grupo de liderança local formado por alguns dos participantes. Naquela ocasião, esses professores cursistas possuíam em geral apenas o Magistério e muitos deles eram ainda estudantes dos cursos de Licenciatura no Campus da UFPA Santarém, como foi o caso das integrantes: Leonice Gomes de Sousa, estudante da Licenciatura curta em Ciências, que assumiu a coordenação do grupo<sup>11</sup>, e as professoras Senhorinha Farias Guimarães e Elzalina Pinto de Arruda, ambas professoras da rede Estadual de ensino e estudantes da Licenciatura em Matemática que assumiram, respectivamente, as funções de Vice-coordenação e Relações Públicas, conforme ata de criação do grupo.

Na época da fundação do GPADC-Santarém o projeto de interiorização da UFPA, que criava *Campi* no interior do Estado e trazia cursos para essas regiões mais afastadas da capital, ocorria paralelamente, o que de certa forma favoreceu a criação desse Grupo de liderança nas dependências do Campus da UFPA-Santarém. Convênios celebrados entre a UFPA e as Secretarias de Educação permitiram, posteriormente, a cedência de professores da educação básica ao CPADC-Santarém, como foi o caso de Senhorinha e outros que vieram a compor a equipe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa narrativa deixa transparecer que o processo de implementação de uma proposta curricular no ensino de Ciências no interior da região Amazônica não se deu da mesma forma que em grandes Centros urbanos, como os das regiões Sul e Sudeste. A primeira diferença surge quanto ao tempo dos acontecimentos. Enquanto desde a década de 50 já se discutiam mudanças no ensino de Ciências e muitas propostas já haviam sido implementadas em outras regiões, na região Norte, mais particularmente no interior do Estado do Pará, a repercussão desse movimento só chega quase quatro décadas mais tarde, com a perspectiva de repensar a complexidade da tarefa de ensinar Ciências e Matemática e seu papel social para melhoria das condições de vida na região.

Outra diferença diz respeito às condições contextuais dos municípios onde chegava a proposta, que foram consideradas pela equipe do NPADC/UFPA/Belém como fatores importante para que o projeto de formação de professores surtisse efeito e tivesse continuidade. Afinal, “mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente difícil de se sustentar” (HARGREAVE; FINK, 2007. p. 11). Assim, a coparticipação dos professores da educação básica no Projeto de Melhorias do Ensino de Ciências, criando um grupo de liderança local, e o envolvimento direto das Secretarias de Educação do Estado e do Município nesse movimento, já chama atenção para o diferencial se comparado a outras propostas no País.

<sup>11</sup> Como Leonice era funcionária do 9º Conselho Regional de Saúde da Secretaria Estadual de Saúde (SESPA) posteriormente foi cedida ao Campus da UFPA-Santarém para atuar no CPADC.

Em outras palavras, para que se efetivasse uma mudança curricular, e mais do que isso, para que o ensino de Ciências tivesse um compromisso político-social para formação de cidadãos conscientes e capazes de lutar por uma educação pública de qualidade e melhoria nas condições de vida de sua comunidade, como era a fantasia fundadora inicial, o envolvimento dos professores e dos Sistemas Educacionais eram peças chaves.

Kaës (1997) nos chama atenção quando diz que só é possível um grupo constituir-se, desenvolver-se e manter-se se “satisfizer certos desejos inconscientes e as exigências defensivas correspondentes que emanam de seus membros” (KAËS, 1997. p. 219-220). E nesse sentido é que podemos pressupor a importância da figura de um fundador capaz de trazer ao grupo uma fantasia fundadora com a propriedade de captar os desejos e demandas dos sujeitos. A nosso ver, essa função foi desempenhada por Terezinha, pois nos parece que foi ela quem conseguiu convocar em Santarém um grupo de pessoas para a tarefa de se constituir num grupo de liderança que somasse forças para investir e atuar num movimento de melhorias do Ensino de Ciências.

Em outras palavras, nossa hipótese é que a professora Terezinha ao chegar a Santarém com a proposta de renovar o ensino de Ciências e Matemática no município conseguiu unir pessoas que encontravam não apenas há muito tempo isoladas, mas também, com a demanda de sair desse isolamento. O sujeito “é também sujeito da cadeia dos sonhos de desejo não realizados das gerações que o precederam...” (KAËS, 1997, p. 45). Como nos ensina Kaës, só existe grupo quando temos uma construção psíquica comum, ou seja, no caso do grupo de Santarém a identificação subjetiva entre aquelas pessoas em torno de uma fantasia que projetava a possibilidade de sair de um velho anonimato permitiu a união e o desenvolvimento do grupo.

No entanto, como já sinalizamos pelas considerações de Hargreave & Fink (2007), é fácil propor, mas muito difícil sustentar uma mudança educacional e “Inovações facilmente atraem entusiastas precoces, mas é mais difícil convencer educadores mais céticos a se comprometerem com o trabalho duro da implementação” (HARGREAVE; FINK, 2007. p. 11), o que na visão de Kaës seria o mesmo que dizer: a tarefa convoca, mas não estrutura.

Assim, para dar conta do processo de estruturação do grupo Kaës remete-se à categoria de intermediário.

Chamo de formações e processos intermediários as formações e processos psíquicos de ligação, de passagem de um elemento a outro, seja no espaço intrapsíquico (formação de compromisso, pensamento de ligação, Eu, metáfora...), seja no espaço interpssíquico (mediadores, representantes, delegados, objetos transicionais, portavoz...) seja na articulação entre esses dois espaços. Sua função é tornar possível a continuidade da vida psíquica, sua complexidade, sua regulação, sua representação por ela própria (auto-representação) e sua representação para outros sujeitos (alo-representação) (KAËS, 1997. p. 224).

Ou seja, os intermediários corresponderiam a “mecanismos de

passagem entre duas situações conflitantes” (VALADARES; VILLANI, 2003. p. 4) que contribuem para manter o grupo unido, sobretudo em episódios em que a grupalidade é colocada em questão. Nesse sentido, a transição de uma fase para outra só será feita de maneira produtiva se o grupo conseguir encontrar os intermediários adequados.

No período aqui considerado dessa fase pré-CPADC podemos destacar alguns dos elementos que funcionaram como intermediários na passagem de uma fase para outra, sustentando assim a manutenção do grupo de liderança. Desse modo, serviram para consolidar o nascimento do Grupo de liderança de Santarém:

□ O fato do **ideário de trabalho do grupo do NPADC/UFPA/Belém ir ao encontro do que a população santarena almejava para o desenvolvimento da região** (fantasia fundadora). Esperava-se que Santarém saísse do isolamento social que tanto dificultava a vida dos moradores locais. Esse discurso de ESPERANÇA presente entre os participantes, alimentado pela equipe do NPADC/UFPA/Belém, fazia com que os integrantes investissem esforços para o funcionamento do Grupo de Santarém;

□ **O projeto de interiorização** da UFPA que criava novos *Campi* nos interiores do Estado, como Santarém, facilitou a fundação de um grupo de liderança no município, pois diante da carência de infraestrutura e pessoas capacitadas, a criação de um Grupo de liderança ajudava a gestão superior do Campus da UFPA-Santarém a consolidar o projeto de interiorização na região. O fato deste Grupo de liderança ser constituído por professores que já eram da educação básica e, ao mesmo tempo, eram estudantes de graduação do *Campus*, foi uma circunstância bastante favorável para que o grupo começasse a se consolidar.

□ A **aprovação do projeto FREC** tornou as ações possíveis de serem realizadas pelo NPADC/UFPA/Belém, pois trouxe recursos para deslocamento da equipe para ministrar os cursos no interior do Estado. Também deu suporte à realização das atividades pelo Grupo de Liderança formado em Santarém, assim como de grupos formados em outros municípios. Esse foi um dos principais investimentos que tornaram possível a criação e consolidação em Santarém do que viria a se tornar o CPADC da UFOPA.

## REFERÊNCIAS

- GEVERT, R. Pensando alto: escolas e Centros de Ciência – Educação formal e não formal. In: CRESTANA, S.; CASTRO, M.G.; PEREIRA, G.R.M. (org.) **Centros e museus de ciências: visões e experiências**. São Paulo: Saraiva. Estação Ciência, 1998. p. 69-74.
- GONÇALVES, T.V.O. Pontes entre a universidade e o 1º e 2º graus: de clubes de ciências na experiência do NPADC/UFPA. In: **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v. 10, n. 1, abr. 1993. p. 95-99. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/download/21074/19046>>. Acesso: 24 ago. 2015.
- GONÇALVES, T.V.O. Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença. **Tese** (Doutorado em Educação) – Uni-

- versidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.
- GONÇALVES, T.V.O. Ensino de Ciências e Matemática e formação de professores: marcas da diferença. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 3., 2001. Atibaia, SP. **Anais**. Atibaia, SP: ABRAPEC, 2001. Disponível: <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/iiienpec/Atas%20em%20html/o59.htm>>. Acesso: 24 mar. 2016.
- GONÇALVES, T.V.O. GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, C. M. *et al.* (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 105-134. (Coleção Leituras do Brasil).
- GURGEL, C. M. A. Em busca de melhoria da qualidade do ensino de Ciências e Matemática: ações e revelações. In: Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 19, **Anais**. Caxambu, MG: ANPOCS, 1995. Disponível: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=7585&Itemid=362](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=7585&Itemid=362)>. Acesso: 22 mar. 2016.
- HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança sustentável: construindo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artemed, 2007.
- KAËS, R. **O grupo e o sujeito do grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das Ciências**. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- MAFFRA, L. C. A. Análise da negociação do PADCT I com o Banco Mundial: a atuação das comunidades epistêmicas brasileiras. In: **Revista Conteúdo**, v.2, n.1, jan./jul. 2012. Disponível: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/67/60>>. Acesso: 22 mar. 2016.
- MAURÍCIO, L. A. Centros de ciências: origem e desenvolvimento – uma reflexão sobre o seu papel e possibilidades dentro do contexto educacional. **Tese** (Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 1992.
- MESQUITA, W.R.; FERREIRA, M.S. Trajetórias da formação docente na UFRJ: investigando as ações do Projeto Fundão Biologia. In: Encontro de Pesquisadores em Educação em Ciências, 6, 2007. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2007. Disponível em: <<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/vienpec/CR2/p645.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2015.
- MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: retrospectiva e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n. 1, mar. 2000. p. 94-99. Disponível: <[http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v22\\_94.pdf](http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v22_94.pdf)>. Acesso: 22 mar. 2016.
- NARDI, R. Memórias da Educação em Ciências no Brasil: a Pesquisa em Ensino de Física. In: **Revista Investigações em Ensino de Ciências**, v.10, n.1, 2005. p. 63-101. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/ienci/arti->

- [gos/Artigo\\_ID124/v10\\_n1\\_a2005.pdf](#) >. Acesso: 22 mar. 2016.
- PONTE, J. P. Estudo de caso em educação matemática. In: **Boletim de Educação Matemática (Bolema)**, n.25, 2006. p. 105-132. Disponível: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>>. Acesso: 29 mar. 2016.
- RAW, I. Ensino de Ciências e ensino experimental. In: CRESTANA, S.; CASTRO, M.G.; PEREIRA, G.R.M. (org.) **Centros e museus de ciências: visões e experiências**. São Paulo: Saraiva. Estação Ciência, 1998. p. 75-80.
- RAW, I. **Ensino de Ciências: pensando grande ou pequeno?** 2008. Disponível: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp825/pag02.htm>>. Acesso: 16 jan. 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto de transformação do Campus universitário de Santarém no Centro Universitário Federal do Tapajós**. Santarém-PA, 2000.
- VALADARES, J.M.; VILLANI, A. Um referencial psicanalítico para os grupos de aprendizagem em ciências. In: Encontro de Pesquisadores em Educação em Ciências, 4, 2003. São Paulo. **Anais**. São Paulo: ABRAPEC, 2003. Disponível em: <<http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL175.pdf>>. Acesso: 29 mar. 2016.
- VALENTE, W. R. (Org.). **Ubiratan D'Ambrosio**. 1. ed. v. 1. São Paulo: Ed. Annablume. CNPq, 2007.
- YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# PARA ALÉM DO DESFILE: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NA ESCOLA DE SAMBA BOLE-BOLE, NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA<sup>1</sup>

Margarida do Espírito Santo Cunha Gordo\*  
Márcia Strazzacappa\*\*

## INTRODUÇÃO

Noite de carnaval, toca a sirene, ressoa o tamborim, vibra o pandeiro e a comissão de frente abre solene o desfile da Escola (é fevereiro). Traz Bole-Bole enredo lisonjeiro: festeja os imortais - fonte perene de culto às artes, culto verdadeiro às mutações do tempo sempre indene. Na passarela clara como um dia ao ver unidos samba e Academia a multidão aplaude e eu me comovo. E com pingos de lágrimas na face ouço Arcanjos de Deus louvando o enlace da cultura erudita e a voz do povo.<sup>2</sup>

A união entre samba e academia, a qual proporcionou o enlace entre a cultura popular e a cultura erudita, referida pelo poeta Alonso Rocha nesse soneto, é uma das tantas possibilidades vigentes em uma escola de samba. Assim como os saberes e as práticas educativas produzidos e compartilhados nesses espaços, ocorrendo principalmente, por seu poder atrativo e pela convergência de pessoas de diferentes níveis socioeconômico, cultural e de formação, podendo proporcionar saberes importantes para o desenvolvimento geral do indivíduo, os quais são provenientes de uma categoria da educação denominada de educação não-formal.

Falar sobre educação não-formal requer, em primeiro lugar, entender a abrangência do termo educação e, em segundo, o sentido que o termo não-formal confere a essa junção. Outro ponto fulcral é entender sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação brasileira, não somente no que diz respeito à elevação de seus índices, mas sobretudo, em mudanças efetivas na vida das pessoas, ou seja, para além de proporcionar uma formação, promover a emancipação e a libertação humana. Para isso, o indivíduo deverá politizar-se, tornar-se um ser crítico e um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Entendemos a educação como um movimento dinâmico e constante de formação humana, que tem na escola um espaço privilegiado. Assinala Freire (1996) que a Educação é um processo humanizante, so-

---

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\* Professora da Escola de Aplicação da UFPA. Doutora em Educação pelo Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [margaridagordo@yahoo.com.br](mailto:margaridagordo@yahoo.com.br).

\*\* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: [marciastrazzacappa@yahoo.com.br](mailto:marciastrazzacappa@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Soneto ao Bole-Bole, escrito pelo poeta paraense e membro da Academia Paraense de Letras, Alonso Rocha, durante o desfile de 1997, no qual essa Escola de Samba homenageou a ABL.

cial, político, ético, histórico, cultural, destacando que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Por conta de toda essa complexidade, acreditamos que esse movimento, ultrapassa os limites da escola, não se restringindo aos ensinamentos provenientes dela.

O presente texto é um recorte da tese de doutorado intitulada *Saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole no bairro do Guamá em Belém do Pará*. Nossa pesquisa se debruçou sobre a educação não-formal presente em uma Escola de Samba, a Bole-Bole, localizada em um bairro da periferia de Belém, o bairro do Guamá. Por meio de observação participativa realizada ao longo dos anos de 2013-2014 e entrevistas com sujeitos pertencentes a esta comunidade, amparadas pela metodologia da história oral, as quais foram transcritas e transcritas, sendo que parte delas compõem este texto (MEIHY, 2005; VILELA, 2010).

O objetivo foi identificar e desvelar os saberes construídos no cotidiano desta escola de samba, almejando que esses fossem reconhecidos e integrados aos saberes constituídos da escola, onde ocorre a educação formal.

## **1. A Educação Não-Formal e a Escola de Samba**

Apesar de a nomenclatura sugerir uma oposição: educação formal versus educação não-formal, isso acontece sobretudo no campo semântico. Na realidade ambas possuem características diferenciadas, porém, buscam objetivos semelhantes: a educação.

É importante ressaltar que esse campo conceitual que se apresenta à educação, denominado de educação não-formal, começa a se estruturar no Brasil a partir da década de 1990, em outros países essa discussão remonta do final da década de 1960 (GARCIA; ROTTA, 2011). Somente a partir de então o termo educação não-formal começou a adquirir certa importância no contexto mundial, devido às carências e disparidades educativas constatadas em muitos países, principalmente os subdesenvolvidos. Essa constatação foi feita a partir de uma série de análises econômicas, políticas e pedagógicas que mostraram as falhas e insuficiências da educação formal para fazer frente aos problemas constatados (DENIS, 2006).

De acordo com Gohn (2011), no Brasil o acolhimento à educação não-formal teve como ponto de partida programas que envolviam a alfabetização de adultos, como a educação popular nas décadas de 1970 e 1980 e, a educação de jovens e adultos na década de 1990, principalmente nas organizações não-governamentais.

A educação não-formal é uma ampliação ao conceito de educação, estando diretamente ligada ao conceito de cultura, caracterizada por ser uma forma de ensinar e aprender que leva em consideração a vivência dos sujeitos ao longo de sua vida, proveniente da “leitura, interpretação e assimilação dos fatos, eventos e acontecimentos que os indivíduos fazem, de forma isolada ou em contato com grupos e organizações” (GOHN, 2011, p. 106).

Levando-se em consideração que o essencial desse aprendizado é

de poder ser gerado pela experiência das pessoas em trabalhos coletivos, nos quais “a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema” (GOHN, 2011, p. 111).

É possível entender que a educação não-formal representa um conceito de educação que não se restringe ao processo de ensino-aprendizagem dentro dos limites da escola formal e enclausurada por um currículo, pois “o termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal” (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 13), ela extrapola a instituição escolar para diversos espaços – como em uma escola de samba, por exemplo – e de diferentes formas, como a valorização do aprendizado em grupo.

Em nossa pesquisa de doutorado investigamos a educação não-formal dentro de uma escola de samba, por acreditar e entendê-la como um lugar propício para a construção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, que poderão proporcionar um acesso menos restrito ao processo educacional. Assim:

É importante que essa proposta de educação não-formal funcione como espaço e prática de vivência social, que reforce o contato com o coletivo e estabeleça laços de afetividade com esses sujeitos. Para tanto, necessita-se de um lugar onde todos tenham espaço suficiente para experimentar atividades lúdicas, ou seja, tudo aquilo que provoque, seja envolvente e vá ao encontro de interesses, vontades e necessidades de adultos e crianças. As atividades de educação não-formal precisam ser vivenciadas com prazer em um lugar agradável que permita movimentar-se, expandir-se e improvisar, possibilitando oportunidades de troca de experiências, formação de grupos – de proximidade e de brincadeiras e jogos, no caso das crianças e jovens –, contato e mistura de diferentes idades e gerações (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 22-23).

Esse ambiente descrito pelas autoras para a prática da educação não-formal, é característico da escola de samba, pois se trata de um espaço material e simbólico que representa um lugar: onde se produz carnaval, de liberdade, de diversão, de socialização e de possibilidades de criação. O qual exerce um poder de atração muito forte nas pessoas, principalmente na juventude, por meio da arte – música, dança, teatro, dentre outras manifestações artísticas. Por isso, defendemos a ideia desses atributos da escola de samba serem levados em consideração e esta ser aproveitada como espaço educativo e de formação.

Visualizamos na escola de samba um ambiente favorável à ocorrência da educação pelo fato de: 1. Exercer um poder atrativo sobre as pessoas, mediado principalmente pela arte e o uso da criatividade; 2. Contar com a presença da família; 3. Registrar baixos índices de evasão das oficinas; 4. Proporcionar uma grande circulação de pessoas com diferentes formações e saberes; 5. Possibilitar o diálogo entre os conteú-

dos estudados na escola com os saberes da escola de samba; 6. Proporcionar aos alunos vivências na arte e na cultura popular de uma forma mais densa, entre outros.

Dentre os atrativos de uma escola de samba, encontramos a musicalidade, pois são muitos os depoimentos que referem o pulsar da bateria como algo mágico e inebriante, como na fala do destaque Luís Augusto Alcântara, o mestre Feijão<sup>3</sup> (2013) sobre sua entrada nessa escola de samba:

Meu namoro com o Bole-Bole iniciou de uma forma interessante, até meio engraçada, estava na rua de casa jogando bola com outros garotos, quando ouvi o som da bateria que estava passando na Rua Barão de Mamoré, eu abandonei o futebol e fui atrás da bateria. Fiquei encantado com aquele som, enfeitiçado mesmo, que quando dei por mim estava na sede do então bloco, agora escola de samba.

O depoimento de Feijão é interessante porque retrata o poder atrativo da arte – neste caso representado pela música – da possibilidade de uso da criatividade, dá vontade de aprender o novo. Ele foi fisgado, abduzido para o mundo do carnaval, pelo som da bateria, por meio da arte. De acordo com Tramonte<sup>4</sup> (2001), o enriquecimento, a diversificação e a sofisticação do universo estético das classes populares que participam da escola de samba e daqueles que assistem ao desfile ou frequentam as quadras das escolas, fazem parte da *Pedagogia da Arte*.

Outro ponto relevante possibilitado na escola de samba é a presença da família dos envolvidos nos projetos, pois grande parte desses familiares fazem parte ou relacionam-se nesse espaço, seja como brincantes (membros de alas – bateria, baiana etc.), prestadores de serviço (oficineiro, sapateiro, costureiras etc.) ou assumindo alguma função administrativa ou artística. Na realidade, é a comunidade engajada na escola de samba.

Como assinalam Von Simson, Park e Fernandes (2007, p. 23), “não há como pensar a educação não-formal desconsiderando a comunidade”, complemento dizendo que não há como pensar a escola de samba sem a comunidade. Sendo esta, a própria representação da família na escola de samba e nos demais espaços onde acontece essa vertente da educação. Essa relação entre a família e a escola de samba é referenciada nas palavras do destaque Fabrício Meirelles – o Mini<sup>5</sup>:

Comecei a tocar aos 8 anos de idade, no Projeto Bole-Bole do Futuro. Minha vinda para cá, teve muita influência do

---

<sup>3</sup>É músico profissional formado nas oficinas do Bole-Bole há alguns anos. Não possui formação acadêmica. Além de chefiar a bateria, é um dos instrutores das oficinas de percussão. Concedeu entrevista no dia 30 de setembro de 2013.

<sup>4</sup>Tramonte lançou um livro em 2001, *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*, baseada em sua dissertação de mestrado, na qual constatou que as escolas de samba são *lôcus* educativo das classes populares e aponta seis vertentes pedagógicas que identificou nesse espaço, que são: 1. Pedagogia da Ação Social; 2. Pedagogia da Ação Política; 3. Pedagogia dos Valores Éticos e Morais; 4. Pedagogia da Ação Escolar; 5. Pedagogia da Ação Cultural e 6. Pedagogia da Arte.

<sup>5</sup>José Fabrício Oliveira Meireles é músico profissional formado nas oficinas do Bole-Bole. Não possui formação acadêmica. É um dos instrutores das oficinas de percussão. Entrevista concedida no dia 30 de setembro de 2013.

meu tio Sabá que me incentivou muito a aprender a tocar instrumentos nas oficinas que aconteciam aqui, ele estava sempre presente, acompanhando meus passos dentro do Bole-Bole. Tem um dado importante que andei observando, é que a maioria dos garotos que participa de nossas oficinas, as frequentam assiduamente, apesar de estarem matriculados nas escolas formais do bairro, muitos não frequentam as aulas. Tem muito garoto que não conta com o apoio de ninguém da família, não tem acompanhamento nenhum, para alguns o único refúgio dessa carência é o Bole-Bole. Acredito que o descaso das famílias, com a educação de seus filhos, tem a ver, também com a carência destas e do próprio bairro. Muitas crianças ao invés de estarem fazendo algo produtivo no contra turno da escola, estão na rua e, as famílias não dão em cima delas para que estudem, mas vejo alguns familiares delas nos ensaios da escola, acompanhando-as durante as oficinas.

Como se vê, há uma relação de pertencimento entre as famílias e a escola de samba, relação esta muito frágil com a escola formal. Desde os oito anos Mini foi introduzido e acompanhado por um tio na música nas oficinas do Bole-Bole. Grande parte dos alunos matriculados nas escolas não possuem um acompanhamento adequado de seus familiares, entregando seu filho aos cuidados da escola, dando-lhe uma dupla função. Pensamos, que a escola formal precisa reconstruir o laço com as famílias e com a comunidade em seu entorno, tornando-se mais presente, mais viva, mais real, mais próxima da realidade dos alunos e mais atrativa.

Uma parte considerável dos jovens que participaram e participam das oficinas do Bole-Bole, por suas condições familiares e socioeconômicas, facilitadas pela própria realidade do bairro do Guamá, encontra-se em situação de risco. Como ressalta Íma Vieira<sup>6</sup> (2014) ao referir-se sobre os projetos do Bole-Bole:

[...] as crianças e adolescentes que frequentavam o Bole-Bole eram filhos de moradores de baixa renda do bairro, todos trabalhadores, que viviam em geral em precárias condições de educação formal. A vulnerabilidade diante das drogas e bebidas eram altas em razão da condição financeira das famílias e as escolas formais não tinham muitos atrativos para aqueles meninos talentosos e sedentos de cultura na periferia.

A condição socioeconômica e educacional das famílias que frequentam o Bole-Bole, de uma forma geral, é muito complexa e preocupante. A vulnerabilidade às drogas e bebidas é uma triste realidade. Íma Vieira (2014) foi precisa em seu depoimento, pois uma parte considerável dessas pessoas não frequentou a escola formal ou não integralizou seus estudos, e isso acabou se estendendo às crianças. A esses fatores associa-se a incapacidade da escola formal de atrair os jovens, para que

---

<sup>6</sup>Íma Célia Guimarães Vieira é doutora em Ecologia, pesquisadora do Museu Emílio Goeldi em Belém do Pará, professora da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Concedeu entrevista no dia 22/04/2014.

estes incorporem a cultura escolar como algo fundamental para suas vidas. Há um abismo entre a realidade deles com os conteúdos desenvolvidos pela escola. Isso é bem perceptível nesse depoimento:

É muito triste ver um garoto pela rua sem fazer nada, porque já se sabe o caminho que ele vai trilhar e, numa escola de samba esse caminho ruim é desviado. Tive oportunidade de trilhar outros caminhos, pois o bairro do Guamá, onde nasci, me criei e moro até hoje e, onde fica a sede do Bole-Bole, tem muita facilidade com droga, arma, enfim, com o mundo do crime (Feijão, 2013).

Feijão atribui ao Bole-Bole uma responsabilidade social muito grande, por ter mostrado a ele outro caminho, uma rota diferente da que grande parte de meninos e meninas acabam seguindo. Mas, infelizmente muitas agremiações carnavalescas, espalhadas pelo Brasil, com maior concentração no Rio de Janeiro, usam seu espaço físico e social para ações criminosas, como a contravenção do jogo do bicho, o tráfico de drogas, de arma e de influência etc., muitas vezes mascarados com projetos sociais, como esse relato sobre a Beija Flor de Nilópolis no Rio de Janeiro:

[...] o suporte financeiro concedido pelos contraventores para a produção do carnaval, assim como obras de assistência social, constituiria uma troca mecânica, nos termos do mais puro interesse material, focada na legitimidade necessária ao bom funcionamento das atividades ilícitas ligadas ao jogo do bicho (BEZERRA, 2009, p. 141).

Isso significa que dependendo do andamento que a escola de samba imprimir ao seu funcionamento e à sua comunidade, ao invés de desviar do caminho da criminalidade, poderá ser condutora de muitos jovens ao crime, até naturalizando-o. Quando Feijão (2013) se refere à tristeza de ver um garoto pela rua sem ter nada para fazer, estando exposto às mazelas do bairro, empresto de McLaren (1991), o termo “estado de esquina de rua<sup>7</sup>”, o qual pontua que ao invés desse estado ser praticado na rua, poderia ser praticado na escola formal durante o recreio escolar. Penso que esse “estado de esquina de rua” também pudesse ser realizado na escola de samba, no caso dos jovens do Guamá, no Bole-Bole.

O depoimento de Feijão situa muito bem o papel do Bole-Bole em seu bairro, sua importância no que se refere a tentativas, pelo menos, de reconduzir o caminho de muitos jovens que encontram na criminalidade seu porto seguro. Como assinala Dias Júnior (2009, p. 137),

O Bole-Bole pode ser considerado um ponto de referência quando se fala dos movimentos culturais no Guamá. Seus integrantes e organizadores preocupam-se em promover eventos de cunho cultural que atraiam a comunidade e estimulem, principalmente, seus simpatizantes a participarem de ações sociais realizadas pela entidade carnavalesca. O Bole-Bole funciona como centro de convergência de crianças, jovens e adultos envolvidos não

---

<sup>7</sup>“Estado de esquina de rua” é uma das classificações feitas por McLaren (1991) sobre os alunos, que tanto na escola quanto fora dela, vivem neles as experiências e comportamentos que não seguem regras escolares, não conseguem atingir o “estado de estudante” que é seu oposto.

apenas com o carnaval, mas com diversas atividades culturais que mantêm o espaço ocupado durante o ano todo.

Envolver a juventude do Guamá com atividades culturais é uma forma usada pelo Bole-Bole para afastá-la da criminalidade, além de construir e fortalecer sua identidade com o bairro, com a escola de samba e com a escola formal, haja vista as ações presentes e construídas nesses espaços convergirem para a educação. Para Motta (2003, p. 66) a cultura proporciona sabor à escola, e considera importante a inserção da cultura “no contexto do sabor das práticas escolares e vice-versa, como direito e conquista do ser humano, resgatando, assim, a participação do aluno nas decisões educativas que lhe dizem respeito”.

Von Simson, Park e Fernandes (2007) destacam um estudo de Schuller em que este apresentou o termo “estudantes em situação de risco”, ressaltando à importância da música para que crianças e adolescentes criem vínculo com a educação formal. Esse termo refere-se às crianças e jovens que frequentam a escola, mas que estão prestes a não mais fazê-lo, aproximando-se cada vez mais da rua. Isso não é consequência apenas da falta de informações e de conteúdos escolares, está muito mais relacionado com a desconexão dessas informações e conteúdos com a realidade cultural na qual esses alunos estão inseridos. Assinalam as autoras que,

Menores em situação constante de risco constituem parte do grupo do qual tratamos quando falamos dos envolvidos em atividades de educação não-formal, contando ainda com crianças e adolescentes que já vivenciam o afastamento da escola formal e, concomitantemente, uma aproximação com o mundo da rua. Portanto, a partir da análise desse cenário é que podem ser propostas formas alternativas e/ou paralelas de trabalho nas instituições educacionais não-formais (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 28).

Trabalhar com jovens em situação de risco, tentando resgatá-los ou evitar que se envolvam com a criminalidade, proporcionando uma chance de aprenderem alguma coisa que venha realmente fazer diferença em sua vida, é o que vem movendo o Bole-Bole a mais de trinta anos. Mas infelizmente, a força do mundo do crime em algumas situações é maior do que qualquer tentativa de resgate ou de impedimento e, tanto a família quanto a escola e a escola de samba acabam perdendo muitos meninos e meninas, como explícito nesse depoimento:

Me desculpe pelo choro, mas me emociono quando lembro dos muitos amigos que perdi, inclusive ritmistas da bateria, para o crime e a droga. Para mim, é mais triste perder um garoto da bateria para a droga do que perder um título de carnaval, quanto ao título trabalha-se para que no ano seguinte ele venha, mas o garoto não volta nunca mais. Meu trabalho à frente da bateria e na oficina de percussão, além da iniciação musical, tem como objetivo conscientizar esses garotos e garotas sobre o perigo e a facilidade de droga, armas e outros crimes no Guamá. (FEIJÃO, 2013).

Feijão retrata em seu depoimento a infeliz trajetória de um jovem

que tanto a família, quanto a escola de samba e ele próprio perderam para o mundo da criminalidade. Porém, muitos garotos e garotas participantes das oficinas e das demais atividades desenvolvidas pelo Bole-Bole, conseguem se livrar dessa triste estatística.

Por isso, acreditamos cada vez mais, no espaço da escola de samba como *locus* de desenvolvimento e de acontecimentos da educação não-formal. Von Simson, Park e Fernandes (2007) assinalam que essa vertente da educação se desenvolve diferentemente da lógica espaço-temporal da escola, não se prendendo em um currículo previamente estabelecido e mantendo o respeito e o contato com a realidade desses jovens. Porém, sobre hipótese alguma, a educação não formal deve ser entendida “como um tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Tampouco deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que é – um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para a vida em coletividade” (GOHN, 2007, p. 14).

Outro ponto importante da escola de samba que observamos e acreditamos ser necessário frisar, é o baixíssimo índice de evasão nas oficinas, como destaca Mini (2013) “eu não faltava nas oficinas do Bole-Bole, mas faltava na escola”. Esse encantamento pela escola de samba e desencanto pela escola formal, também são visíveis nas palavras de Feijão (2013):

Tem um dado importante que andei observando, é que a maioria dos garotos que participa de nossas oficinas as frequenta assiduamente, apesar de estarem matriculados nas escolas do bairro, muitos não frequentam as aulas ou tem um rendimento muito baixo. Tem muito garoto que não conta com o apoio de ninguém da família, não tem acompanhamento nenhum, para alguns o único refúgio dessa carência acaba sendo o Bole-Bole.

Feijão e Mini acabam de retratar a realidade de muitos jovens do Guamá, os quais quando frequentam a escola formal, o fazem sem compromisso de aprendizagem; sem tomarem consciência da contribuição da escola em sua formação profissional e cidadã, de seu papel na sociedade; além de não conseguirem vislumbrar a liberdade conquistada pelo conhecimento e nem reconhecer a escola como local privilegiado para isso. Mas alguns desses jovens são atraídos para o Bole-Bole, lá encontram algo que se identificam e que os faz permanecer. Essa atração pode estar relacionada com o fato da maioria pensar a escola de samba apenas como festa e carnaval em seu sentido pejorativo.

Porém, grande parte deles ao depararem-se com toda a dinâmica que envolve uma escola de samba, acaba se envolvendo com os diversos tipos de saberes que acontecem nesse espaço. Saberes esses que passam por questões corriqueiras do cotidiano; formação de caráter, ética e de cidadania; cultivo a valores como respeito, até porque é um local de livre entrada para pessoas de idade, cor, gênero, orientação sexual e níveis acadêmico, social e econômico bem diferenciados, até saberes mais específicos ministrados nas oficinas, que poderão resultar em formação profissional. Como destacado nas palavras de Feijão (2013):

Não consegui uma formação profissional na escola, estudei até concluir o ensino médio às duras penas, falta-

va nas aulas, achava a escola chata. Mas na escola de samba consegui ser músico. Pensando nisso, acho que o ideal seria unir a escola com a escola de samba, a tristeza com a alegria.

Esse depoimento é corroborado por Dias Júnior (2009, p.139) ao referir-se sobre os projetos e as oficinas desenvolvidos pelo Bole-Bole, que tiveram como consequência a formação e o encaminhamento profissional de muitos jovens:

[...] do ponto de vista prático, pode-se considerar que o trabalho com crianças rendeu a formação profissional de muitos jovens, que entraram para o mundo do trabalho como estilistas, carnavalescos, costureiros, músicos, além de outras atividades profissionais, não relacionadas diretamente com o campo do entretenimento e da cultura. Embora este quadro não seja totalmente positivo (segundo Nazareno, “uns deram certo, outros permaneceram no mundo das drogas, da prostituição”), rendeu um salutar resultado a uma parcela significativa da comunidade guamaense que se envolveu diretamente nesses projetos.

Como identificado acima, a escola de samba consegue proporcionar saberes que conduzem jovens e adultos a uma formação profissional. As palavras de Feijão revelam uma relação prazerosa entre ensinar e aprender na escola de samba, sendo esse processo mediado pela educação não-formal, entendida por Von Simson; Park; Fernandes (2007, p. 22) como uma forma de transmitir conhecimentos de uma “maneira não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de o aprendizado não ocorrer, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino/aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender”. Porém, Gohn (2009, p. 31) lamenta ser a educação não-formal “uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis”.

O não reconhecimento da educação não-formal, bem como do espaço da escola de samba pela sociedade em geral como meio e local, respectivamente, de aprendizagem e de formação ainda é um entrave que necessita ser vencido. Ressaltamos isso por acreditar que tanto a educação não-formal (nesta pesquisa tendo a escola de samba como espaço de ocorrência) quanto a educação formal precisam estabelecer uma relação mais próxima. Sobretudo porque é imprescindível que a escola se reinvente e os jovens a redescubram, com o intuito de sentirem-se parte dela, para então se interessarem em aprender/apreender os ensinamentos e conhecimentos que somente nela estão disponíveis. Afinal:

[...] a escola é a forma mais avançada que temos para garantir a formação de crianças, jovens e adultos no que diz respeito ao acesso ao patrimônio histórico produzido pela humanidade. Ela é o local privilegiado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1996), sem as quais o processo revolucionário poderá estar comprometido em seu pleno êxito. Isto não contradiz,

em absoluto, que existam outros espaços, tempos e sujeitos que exercem o papel de educadores (CELI TAFFAREL, 2013, p. 19).

Desta forma, é necessário a escola incentivar e trabalhar em prol de “uma educação em que os sujeitos se vejam e sintam-se incluídos, participantes e atuantes de forma efetiva, reflexiva, consciente e política nas possíveis mudanças e transformações do social que venham a promover e ocorrer” (VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007, p. 15).

Acreditamos que a escola de samba consegue descobrir e entender o que está implícito por detrás de cada garoto que adentra seu espaço, consegue captar e desvelar suas experiências, seu mundo vivido. Pensamos ser esse seu ponto de fixação, ou seja, de permanência desses jovens nesse lugar.

Outra ocorrência peculiar em uma escola de samba é a grande circulação de pessoas com diversas formações e saberes, que convergem para lá por diferentes motivações e interesses. São pesquisadores, artistas, prestadores de serviços, brincantes etc. A essa relação que se estabelece na escola de samba, Tramonte (2001) a categoriza como *Pedagogia da Ação Social*, a qual se apresenta nas vertentes comunitárias e de socialização de saberes.

A vertente comunitária está associada com sua sociabilidade, multiplicidade, diversidade e interação entre os sujeitos que participam diretamente da escola de samba e, também de sujeitos que por lá transitam temporariamente. Já a socialização de saberes, possibilita organizar e manter a escola de samba, tanto para o desfile quanto para as atividades cotidianas durante o ano. Ressalta ainda Tramonte (2001) que esse vai e vem de pessoas com seus diferentes saberes e formação, proporciona experiências e vivências profícuas na vida das pessoas que comungam desse espaço. Sendo que:

Um dos pressupostos básicos da educação não-formal é o de que a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado. A produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema (GOHN, 2011, p. 111).

Ressalta ainda a autora que:

A educação não-formal tem sempre um caráter coletivo, passa por um processo de ação grupal, é vivida como práxis concreta de um grupo, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente. O processo ocorre a partir de relações sociais, mediadas por agentes assessores, e é profundamente marcado por elementos de intersubjetividade à medida que os mediadores desempenham o papel de comunicadores (GOHN, 2011, p. 111).

Esse caráter coletivo da educação não-formal, essa aprendizagem mediada pelas relações sociais, essa aproximação com o concreto e com o real, o aprender com e pelo prazer, formam a base dos saberes e das práticas educativas que acontecem no Bole-Bole. O rumo pedagógi-

co tomado por essa escola de samba talvez se justifique nas constatações de Dias Júnior (2009) ao referir-se ao trabalho do Bole-Bole na Pedreirinha, tendo à frente pessoas que tiveram formação acadêmica, ressaltando ainda que o grupo que o fundou era formado por jovens universitários e músicos moradores do bairro do Guamá.

A presença de pessoas letradas e intelectuais nas manifestações culturais existentes no Guamá foi marcada pelo engajamento político e pela ação de sensibilização aos grupos sociais menos instruídos numa ação pedagógica de busca pela melhoria das condições de vida da comunidade. A presença dessas pessoas que receberam educação formal universitária, à frente dos movimentos sociais e culturais do Guamá, evidencia que o papel desses líderes vai para além das questões de caráter puramente lúdico. Talvez o fato de terem mantido contato com o mundo acadêmico, os tenha qualificado e apurado suas capacidades de crítica às políticas públicas, direcionando-os para atuar como organizadores da sociedade e articuladores das ações instrutivas repassadas para a população. [...] Suas incursões por espaços políticos e acadêmicos certamente colaborou para a construção do entendimento que tinham da cultura popular e da própria situação social dos jovens e crianças do bairro. A arguição pelo caminho pedagógico através da Cultura Popular é uma referência específica na história de movimentos sociais feitos em grupos, como os da Pedreirinha (DIAS JÚNIOR, 2009, p. 144-145).

Dias Júnior (2009), nos leva ao entendimento – mesmo sem tratar diretamente do assunto – de que a existência da educação não-formal nos espaços sociais como a escola de samba, está atrelada à educação formal, num processo de retroalimentação, ou seja, uma reforçando a outra. Por exemplo, o surgimento e o crescimento da educação não-formal acabou se dando devido à falta de alcance da escola formal. Por outro lado, o olhar pedagógico, crítico e político impresso pelo Bole-Bole, no contexto da educação não-formal, só foi possível porque seus condutores são escolarizados e tiveram uma formação acadêmica, sem isso, talvez suas atividades não fossem além do lúdico, como assegura o autor.

Isso deixa claro a oposição entre ambas – educação formal e educação não-formal – existir, sobretudo, no campo semântico, pois não é objetivo da educação não-formal, muito menos da escola de samba substituir os conhecimentos e as experiências que acontecem na escola. Acreditamos que para a educação pública avançar em nosso país, são necessárias todas as vertentes da educação serem repensadas, fortalecidas e ocuparem seus espaços na sociedade, para que uma gama de conhecimentos e saberes sejam compartilhados com o máximo de qualidade e acesso, com a finalidade de formar cidadãos conscientes, políticos, críticos e com formação profissional que atenda seus objetivos.

Há também na escola de samba a possibilidade de diálogo e de trocas de experiências entre os conteúdos estudados na escola com os saberes construídos e compartilhados nesse espaço. No que concerne à

possibilidade desse diálogo e dessa troca, Tramonte (2001) destaca a *Pedagogia da Ação Escolar*, presente nos vários conhecimentos necessários para a organização dessas agremiações carnavalescas, indo desde suas atividades mais elementares até o desfile, perpassando pela pesquisa e construção dos enredos, reconhecimento dessa pesquisa nas fantasias e alegorias, entre outros, como os conhecimentos disciplinares básicos da escola aliados às artes plásticas, teatro, conhecimentos do mundo do trabalho (costura, carpintaria, solda etc.), que mesmo sem serem percebidos, na maioria das vezes, são realizados e compreendidos com alegria e diversão, pois os resultados de todo esse aprendizado é demonstrado na avenida.

Cláudia Palheta<sup>8</sup> (2014) vê a escola de samba como um espaço para aprender. A forma como isso acontece é recebido diferentemente por cada um. Revela ser um exemplo vivo da existência desse aprendizado pois, quando criança, esteve muito presente nos barracões e, enquanto mexia com os diversos elementos e materiais, de alguma forma, aprendia. E isso exerceu forte influência em sua escolha profissional. Diz ainda acreditar que:

Esse aprendizado pode ser relacionado com o da escola formal, com o que se ensina lá, principalmente na minha área, que é a área de Artes. Então, o carnaval é uma fatura de material diferente, que na escola eu não tenho. Na escola, principalmente no ambiente das artes, é o papel, é o lápis de cor, é a cola branca. Quantos tipos de cola diferentes eu tenho no barracão de carnaval? Quantos tipos de papel? Quantos tipos de revestimento? Então, se eu sou um aluno que estou na minha escola, com o meu ambiente: papel branco, lápis de cor, lápis de cera, cola plástica e tal, aí vou no carnaval, passo um carnaval no barracão os olhos brilham com tanta diversidade, fatura e possibilidades. Isso a gente percebe muito na nossa escola, quando eu volto já trago a fita, o metaloide, já trago outro tipo de cola, já trago isso pra escola. Então de alguma forma, eu ampliei esse conhecimento de matéria e de técnica (CLÁUDIA PALHETA, 2014).

Ressalta ainda que:

Para além da arte, outras disciplinas na escola, como Química – pelo estudo dos elementos químicos e reações químicas dos diversos materiais, como as colas e as soldas. Física – a tridimensionalidade ao se construir uma escultura, a proporção, o desenho, a perspectiva, a combinação de cores, volume. Daí puxa a matemática com seus cálculos, tudo isso promove a relação entre a escola e a escola de samba. Ainda para além dessas disciplinas, tem Português, Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia na construção dos enredos e na composição dos sambas, enfim tudo você encontra no carnaval (CLÁUDIA PALHETA, 2014).

---

<sup>8</sup>Cláudia Suely dos Anjos Palheta é doutoranda no programa de pós-graduação em História da Universidade Federal do Pará (UFPA), é professora da Escola de Teatro e Dança da UFPA, pesquisadora de carnaval, quadrilhas juninas e cultura popular, foi carnavalesca do Bole-Bole por quatro anos, de 2010 a 2013.

Como defende Cláudia Palheta (2014) há grandes possibilidades de aprendizado na escola de samba, há diversos saberes sendo construídos cotidianamente. Gohn (2011, p. 106-107) classifica a educação não-formal em quatro dimensões de aprendizagem: a política (responsável pela formação da cidadania); a capacitação para o mundo do trabalho (por meio do aprimoramento de habilidades e “desenvolvimento de potencialidades”); a assimilação do conceito de coletividade (a que a autora denomina de “educação para a civilidade”) e a de conteúdos específicos da escola formal (trabalhados de diferentes formas e em espaços diversificados ao da escola).

Ao observar a relação entre o Bole-Bole e as escolas formais localizadas no bairro do Guamá, principalmente as que ficam em seu entorno, constatamos que as mesmas mantêm uma espécie de ligação acadêmica no período do carnaval e que durante o ano tratam-se como instituições díspares e sem relação uma com a outra. Para tentar diminuir essa distância, no ano de 2014 o Bole-Bole candidatou-se e conquistou uma vaga no Conselho Escolar da Escola Estadual de Ensino Médio Alexandre Zacharias de Assumpção, no bairro do Guamá, bem próxima à sua sede. Isso é um feito muito importante, mas ainda isolado.

Outro ponto forte da escola de samba é a possibilidade dos alunos de vivenciarem a arte e a cultura popular de uma forma mais densa, e isso foi muito fomentado pelo Bole-Bole desde sua fundação, como destaca Íma Vieira (2014) em seu depoimento.

O resgate do Boi Malhadinho nos idos anos de 1990, representou muito para a cultura local. Nazareno e Vetinho tomaram para si a responsabilidade de fazer projetos e procurar apoio para ver acontecer este sonho que acalentavam. As crianças foram imediatamente envolvidas no projeto. Se aproximavam do Bole-Bole por vontade própria e faziam questão de participar dessa empreitada. Foi um sucesso! Veio pra ficar. A comunidade participou de tudo. As mães das crianças foram incansáveis. Muito bacana ter acompanhado tudo isso. Muitas oficinas e cursos aconteciam neste momento no Bole-Bole- Oficinas de percussão, oficinas de folclore junino, de musicalização, oficinas de corte e costura, construção de instrumentos... havia uma riqueza grande de atividades voltadas aos moradores do bairro.

No caso do Bole-Bole, há uma ênfase muito grande à cultura amazônica, suas lendas, seus mitos, sua fauna e flora, seus rios, sabores, danças, música etc. O desenvolvimento e a valorização da cultura brasileira estão inseridos na *Pedagogia da Ação Cultural* (TRAMONTE, 2001), a qual entende que o centro da escola de samba continua sendo uma expressão da cultura afro-brasileira, tendo um grau de importância e de valor simbólico muito grande, tanto para nossa história cultural quanto para a diversidade cultural brasileira.

É importante ressaltar que uma escola de samba não se resume ao dia do desfile oficial no carnaval, a avenida é palco para a evolução de ideias colocadas em prática por pesquisadores, carnavalescos, ferrei-

ros, carpinteiros, costureiros, coreógrafos, ritmistas, compositores etc., que desenvolvem tudo isso de forma artística, ordenada, metódica e didática durante o ano todo.

Vale destacar que os conhecimentos e saberes, construídos e compartilhados na escola de samba, não se restringem a conhecimentos técnicos aprendidos em oficinas das mais variadas áreas. Há saberes não explícitos nas escolas de samba que são de suma importância para o desenvolvimento geral do indivíduo, os quais vão além dos desenvolvidos nas oficinas, e ultrapassam os ensinamentos de alguma técnica de papetagem, teoria musical, aprendizagem prática de algum instrumento.

Estes saberes coexistem com todo o aparato que envolve a escola de samba, como planejamento, gestão, logística, formas de organização etc., sendo que as pessoas na convivência diária acabam aprendendo noções de administração vivenciando situações-problemas que lá ocorrem com constância. Segundo Gohn (2011), os espaços de educação não-formal, neste caso a escola de samba, são espaços também de lutas políticas. Assim sendo, é um espaço propício para a transformação.

Os conhecimentos que circulam na escola de samba, se situam na categoria de patrimônio imaterial, pois, se trata de conhecimento tácito, não sistematizado e pessoal. Saberes esses que vêm passando de geração em geração, mais pela oralidade e pelo fazer do que propriamente via um registro escrito. São saberes para a vida, para uma formação cidadã, ética, social e política. No que concerne a esses saberes, Tramonte (2001) aponta a Pedagogia da Ação Política e a Pedagogia dos Valores Éticos e Morais, a qual desenvolve-se na busca de consenso interno e externo. Buscando dirimir as divergências entre ‘velhos’ e ‘novos’, assim como nos demais setores da escola de samba.

De acordo com Vetinho<sup>9</sup> (2014) no decorrer dos anos desde sua fundação como Bloco em 1984, até sua chegada à Escola de Samba do Grupo Especial (1997) até hoje, muitos foram os projetos, em forma de oficinas educativas/culturais, desenvolvidos pelo Bole-Bole. Dentre os mais duradouros e profícuos estão o Bole-Bole do Futuro, Moleque Pandeiro, Xequerê, e dois em parceria com duas Instituições Federais de Ensino, o Instituto Federal do Pará (IFPA) – por meio da Pró-Reitoria de Extensão – e a Universidade Federal do Pará (UFPA) – com a Escola de Teatro e Dança.

Destacamos que o termo “educativo” aqui empregado se apresenta como ponto de discussão, pois é muito comum as pessoas em suas falas fazerem referência a projetos sociais e culturais, porém, muito poucos se referem aos termos educacional ou educação ou educativo. Ficamos com a impressão de descrédito das pessoas na possibilidade de que esse lugar, vinculado ao carnaval e ao lazer, pudesse proporcionar conhecimentos e educação a alguém. Talvez esse pensamento seja fruto

---

<sup>9</sup>Herivelto Martins e Silva – o Vetinho – é músico, compositor, escritor, professor, Mestre em linguagens e cultura, pesquisador de cultura popular e carnaval. Foi o idealizador, um dos fundadores e principal compositor de duas agremiações carnavalescas do bairro do Guamá em Belém do Pará, o Grêmio Recreativo Escola de Samba Arco Íris e a Associação Carnavalesca Bole-Bole. Foi vice-presidente do Arco Íris na primeira formação da Diretoria, presidente por vários mandatos do Bole-Bole e há alguns anos é membro da comissão de carnaval. Entrevista concedida no dia 10/06/2014.

da concepção que as pessoas têm sobre educação, como um conjunto de aprendizagem de conteúdos que só acontece na escola, até porque na sociedade em geral cultiva-se a ideia de:

[...] um paradigma bipolar onde existe apenas dois tipos de aprendizagem: o escolar e o não escolar. Tudo que ocorre fora dos muros das escolas é pensado como aprendizagem não escolar e perde seu caráter de educação propriamente dita. Usualmente se define a educação não-formal por uma ausência, em comparação ao que há na escola (algo que seria não intencional, não planejado, não estruturado), tomando como único paradigma a educação formal (GOHN, 2011, p. 108).

Esse paradigma bipolar referido pela autora carrega um entendimento restrito sobre educação, determinando como aprendizagem válida a que acontece na escola. Porém, há outros modos e lugares de construção dos processos de ensino e aprendizagem, que precisam ser reconhecidos e acolhidos. A escola brasileira necessita ir em busca de um processo educacional que possa atrair e manter o aluno na escola, possibilitando-lhe uma aprendizagem mais próxima de sua realidade, consistente, crítica e inovadora. Destaca Gadotti (2005) sobre a importância da escola formal buscar novos processos educacionais com o intuito de envolver e de seduzir seus alunos, não uma sedução como técnica de manipulação, mas no sentido de encantar pela beleza, a exemplo do que vem ocorrendo com a educação não-formal.

Como referem-se Von Simson, Park e Fernandes (2007, p. 15), a educação não-formal tem ido ao encontro de outros modos de construção dos processos de ensino e aprendizagem, “transgredindo o que é instituído e buscando novas formas de estabelecer relações com o mundo, com o outro e consigo”. Talvez essa transgressão do instituído, começando pelo espaço e indo em busca de proporcionar “práticas mais significativas e condizentes com a realidade, os desejos, necessidades e vontades de um público – tanto educandos como educadores – que se relaciona e interage” (VON SIMSON, PARK E FERNANDES, 2007, p. 15), seja o ponto fulcral dessa atração exercida pelos espaços de educação não-formal e, principalmente quando se trata de uma escola de samba.

A primeira escola de samba do Brasil, fundada em 1928, a Deixa Falar, se autodenominou de escola de samba. “A adoção da palavra escola não traz sinais de ter sido acidental. Tudo nos leva a crer que o termo possuía certo prestígio...”, pois, “... a Deixa Falar era tão boa que podia ensinar e seguramente por isso merecia ser, e era, uma escola”. É bem verdade que na época de sua fundação, o sentido e o valor simbólico da escola era muito diferente do que se tem hoje, a escola era mais respeitada, era entendida como um ideal e um modelo a ser seguido, “daí certamente, ter sido a denominação escolhida pelas e para as escolas de samba” (SILVA; PINTO, 1997, p. 348).

Ressaltamos também, que a escola de samba comporta tanto conhecimentos sistematizados, como as oficinas de musicalização, dança etc., quanto os não codificados, os que pertencem a uma pessoa ou grupo restrito que foi aprendido em seu dia a dia, mas que no espaço da escola de samba são compartilhados e socializados, pois:

A Escola de Samba com sua maneira peculiar de organização, prática social e cultural, sua relação com o carnaval, sua abertura para as diversas classes sociais e grupos culturais, com suas reuniões de organização de cada parte (alas de desfile, harmonia, bateria, compositores, baianas, passistas, barracão, diretoria etc.), seus ensaios de bateria, seus ensaios gerais, seu culto à bandeira da Escola, seus almoços e comemorações com comidas típicas, sua socialização de saberes, seu desfile na avenida... (LIMA, 2005, p. 96).

Desta forma é possível constatar que a cultura do samba ou o mundo do samba é composto de vários elementos que se enriquecem constantemente e lhe dão identidade. A vivência nesta cultura implica uma relação com o mundo que a toma como uma das referências de vida e de construção simbólica da realidade. Por conta desses elementos que estão vivos e fervilhando na escola de samba muitas pessoas, vindo de diferentes espaços e lugares culturais e identitários são atraídas para esse universo e, com elas toda sua carga cultural, seus sonhos, desejos e projetos.

## CONCLUSÃO

O carnaval é o quintal do amanhã: saberes e práticas educativas na escola de samba Bole-Bole em Belém do Pará, tese que deu origem a este texto, fez um sobrevoo sobre as várias possibilidades educativas, culturais e sociais que uma escola de samba carrega consigo, além de nos fazer refletir sobre o aprendizado que é construído e compartilhado na escola de samba, bem como a uma possível relação entre os saberes da escola de samba, ditos não-formais, com os da escola formal.

Quanto a essa relação, Cláudia Palheta (2014) destaca que “o aprendizado que acontece na escola de samba, pode servir como apoio e vivência para o aprendizado da escola formal”, pois acredita que a escola de samba é um espaço propício para as experiências práticas de muitas disciplinas que compõem o currículo formal da escola. Também acreditamos que essa união poderia traçar novos caminhos à educação, principalmente em bairros populosos e desassistidos como o Guamá, pois além de conhecimentos para a vida há nesse espaço a possibilidade de vivenciar os conteúdos escolares, de uma forma mais divertida e criativa.

Em conjunto com a construção e o compartilhamento de conhecimentos, a vivência no espaço da escola de samba pode ser demarcadora da identidade cultural de um grupo social, a partir dos sujeitos constituintes desse grupo. Pensamos ser esta uma questão que podemos refletir com as palavras de André Alcântara<sup>10</sup> (2014)

Hoje vejo com clareza, que a escola de samba não é apenas fomentadora de samba em si ou de arte, é uma fomentadora de união entre as pessoas, é uma escola de vida e para a vida. O Bole-Bole é um local onde me reco-

---

<sup>10</sup>André Silva de Alcântara, músico profissional formado nas oficinas do Bole-Bole e graduado em Ciências Contábeis. Numa hierarquia, seria o segundo depois de Feijão. É também, um dos instrutores das oficinas de percussão. Entrevista concedida no dia 22/08/2014.

nheço, tenho a impressão que os garotos que lido na bateria sentem isso também.

Reconhecer-se em determinado lugar está diretamente ligado com sua identidade. Assinala Poubel (2012, p. 12) que “os moradores de uma mesma localidade têm na escola de samba uma referência para a construção de identidades sociais, estabelecendo discursos e práticas em comum”. Revela ainda Poubel (2012, p. 12) que “o fato de pertencer a uma escola de samba de determinado bairro cria relações entre as pessoas, atuando na construção de identidades e representações sociais que orientam as práticas dos moradores dessas localidades”. Essa identidade e esse vínculo estabelecido com a escola de samba cria uma relação de pertencimento.

Entendemos como imprescindível que mecanismos de acesso, de atração, de relacionamento e de identidade com a escola formal precisem ser (re)pensados e (re)construídos. Assim, a pesquisa concluiu, como indica o título deste texto - *Para além do desfile: um estudo sobre a educação não-formal na Escola de Samba Bole-Bole, no município de Belém/PA* – que o trabalho de uma escola de samba vai muito além do desfile do carnaval. Que venham mais enredos, mais sambas, mais navais e mais (re)começos!

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, L. A. O mecenato do jogo do bicho e a ascensão da Beija-Flor no carnaval carioca. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.139-150, 2009.
- DENIS, M. **La educación no formal y su marco, la educación Permanente: algunas definiciones y conceptos de donde partir**. MEC – Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación No Formal. Educación No Formal: fundamentos para una política educativa / Uruguay. Montevideo: MEC, 2006.
- DIAS JUNIOR, J. do E. S. Cultura popular no Guamá: um estudo sobre o boi-bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém. 2009. 161 p. **Dissertação** (Mestrado em História). Universidade Federal do Pará. Belém-Pará.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, M. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE, 2005.
- GARCIA, V. A.; ROTTA, D. C. Cartografias da educação não-formal. **Revista de Ciências da Educação**, n. 25, a. XIII, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/91/156>. Acesso em: 20/04/2014.
- GOHN, M. da G. **Não-fronteiras: universos da educação não-formal**. 2. ed. São Paulo: Rumos Itaú Cultural, 2007.
- GOHN, M. da G. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta Avaliação**: Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

- GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, A. C. G. A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba. 2005. 283 p. **Tese** (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MOTTA, J. F. A cultura do samba nas gaiolas da educação. 2003. 204 p. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- PARREIRA, L. A.; JOSÉ FILHO, M. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.
- POUBEL, M. S. O bairro e a escola de samba: sociabilidade e pertencimento em Vila Isabel (RJ). 2012. 104 p. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro.
- SILVA, J. F.; PINTO, F. C. F. E se as escolas aprendessem com as escolas de samba? **Página Aberta**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 16. p. 347-352, jul-set, 1997.
- TAFFAREL, C. N. Z. Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes. In: SANTOS, C. F. (org.) **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador, BA: EDUNEB, 2013.
- TRAMONTE, C. **O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VILELA, L. F. **Uma vida em dança: movimentos e percursos de Denise Stutz**. 2010. 236 p. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Campinas – São Paulo.
- VON SIMSON, O. R. de M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. Educação não formal: um conceito em movimento. In: RUMOS EDUCAÇÃO CULTURAL E ARTE (org). **Visões singulares, conversas plúrais**. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

### **Entrevistas**

- ANDRÉ SILVA ALCÂNTARA. **Entrevista sobre a escola e samba como locus de saberes e práticas educativas**. Belém/PA, 22/08/2014. Entrevista concedida a Margarida Gordo.
- CLAUDIA PALHETA. **Entrevista sobre os projetos e oficinas desenvolvidos na Associação Carnavalesca Bole-Bole**. Belém/PA, 18/10/2014. Entrevista concedida a Margarida Gordo.
- ÍMA VIEIRA. **Entrevista sobre os projetos e oficinas desenvolvidos na Associação Carnavalesca Bole-Bole**. Belém/PA, 22/04/2014. Entrevista concedida a Margarida Gordo.
- FEIJÃO. Luís Augusto Alcântara. **Entrevista sobre a escola de samba como locus de saberes e práticas educativas**. Belém/PA, 30/09/2013. Entrevista concedida a Margarida Gordo.

MINI. José Fabrício de Oliveira Meireles. **Entrevista sobre a escola de samba como lócus de saberes e práticas educativas.** Belém/PA, 30/09/2013. Entrevista concedida a Margarida Gordo.

VETINHO. Herivelto Martins e Silva. **Entrevista sobre os projetos e oficinas desenvolvidos na Associação Carnavalesca Bole-Bole.** Belém/PA, 10/06/2014. Entrevista concedida a Margarida Gordo.



# A PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA NOS PROGRAMAS BRASILEIROS DE PÓS-GRADUAÇÃO<sup>1</sup>

Rodrigo Medeiros dos Santos\*

Dario Fiorentini\*\*

## IDEIAS INICIAIS

O avanço na produção de conhecimentos em qualquer campo de pesquisa implica na produção contínua, e muitas das vezes desordenada, de numerosos estudos acadêmicos. Este acúmulo é, muitas das vezes, responsável pela desagregação das informações produzidas, assim como pela desconsideração do percurso histórico trilhado pelo conjunto da pesquisa. Estudos que realizam um balanço e encaminham para a necessidade de um mapeamento que avalie e examine o conhecimento já elaborado, apontando características, tendências, ênfases e lacunas observáveis, são conhecidos como *estado da arte*. A pesquisa do *estado da arte* constitui um estudo abrangente que aponta os caminhos tomados pela pesquisa, descrevendo-a em suas características de movimento físico (quem faz a pesquisa? De que forma ela se apresenta? Onde é feita? Etc.) e/ou de tendências temáticas e teórico-metodológicas (FERREIRA, 2002), possibilitando contribuir com a organização, avaliação e análise na definição de um determinado campo ou área do conhecimento.

Este relato de pesquisa, sintético em sua natureza, apresenta alguns resultados parciais da realização de um *estado da arte* na pesquisa brasileira em Educação Estatística, levado a cabo por intermédio da elaboração da tese de doutorado intitulada “*Estado da arte e história da pesquisa em Educação Estatística em programas brasileiros de pós-graduação*”, produzida na faculdade de Educação da UNICAMP. Aqui são apresentados e discutidos, de forma sucinta, alguns resultados que despontam da análise de nosso catálogo de teses e dissertações.

A decisão metodológica de tomar teses e dissertações para a constituição dessa análise está galgada em três argumentos. Em primeiro lugar, a maior consistência teórico-metodológica dos trabalhos produzidos no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, uma vez que são geralmente constituídos a partir de rigorosa orientação e posteriormente julgados e aprovados por uma banca examinadora; em segundo lugar, pesquisas fora do âmbito de pós-graduação, além de possuírem relatos mais sintéticos e objetivos que aqueles expressos em dissertações ou teses acadêmicas, raramente explicitam o processo de investigação, dificultando a análise de inquérito das mesmas; e, por úl-

---

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado do autor.

\* Professor do Instituto de Ciências da Educação – ICED, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Doutor em Educação/Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: rodrigomedeiros182@hotmail.com.

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: dariofiore@terra.com.br.

timo, o fato de que, devido a sua maior abrangência, consistência e profundidade teóricas, teses e dissertações conseguem congregam com êxito a pesquisa dispersa em múltiplas plataformas (artigos, resumos, anais, livros, etc.).

Alguns estudos de revisão no campo da Educação Estatística têm sido realizados no Brasil nos últimos anos, tais como Ribeiro (2010), Guimarães et al. (2009), Oliveira (2007), Meneghetti, Batistela e Bicudo (2011), dentre outros. No entanto, a diversidade metodológica observada na composição dos catálogos e nas análises levadas a cabo nessas pesquisas tornam pouco produtiva qualquer tentativa de cotejo em relação aos resultados apresentados. Desta forma, não estabelecemos aqui como estratégia metodológica traçar paralelos com os resultados dessas pesquisas.

### **A Educação Estatística Enquanto Campo de Investigação**

A Educação Estatística é a área da Educação que se ocupa da investigação de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de conceitos estatísticos, probabilísticos e de Combinatória. Os estudos conduzidos na direção de investigar tais problemáticas em Educação Estatística são relativamente recentes, porém, a cada ano, mais numerosos.

No cenário brasileiro, a inserção da Estatística, da Probabilidade e da Combinatória no currículo oficial ocorreu a partir de 1997, por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN. Foi partir de então que o ensino desses conteúdos na escola básica passou a ser fortemente encorajado a nível nacional. No Ensino Fundamental (Brasil 1997, 1998), esses conteúdos fazem parte do bloco “Tratamento da Informação”, um dos quatro blocos de conteúdo da Matemática (os outros são: “Grandezas e Medidas”, “Números e Operações” e “Espaço e Forma”); já no Ensino Médio (Brasil 2002, 2006), fazem parte do eixo “Análise de Dados”, que integra o documento curricular com outros dois eixos, “Geometria e Medidas” e “Álgebra: números e funções”.

Antes dos PCN, os tópicos de Estatística eram geralmente os últimos tópicos dos livros textos, o que contribuía para que quase nunca fossem ensinados (CAZORLA, 2002). Agora, além de a Estatística estar inserida no currículo da Matemática do ensino básico, os procedimentos de coleta, tratamento e interpretação de dados e informações têm destaque em quase todas as disciplinas, especialmente em Biologia, Química, Física e Geografia, além do trabalho com temas transversais (CAZORLA; KATAOKA; SILVA, 2010).

A publicação dos PCN, que estabeleceu novas demandas para uma pesquisa ainda incipiente em meados dos anos 90; assim como a formação de um grupo de pesquisadores no cenário nacional que passaram a demonstrar interesse na área, ajudaram a dar impulso à produção de pesquisas no campo da Educação Estatística no âmbito da pós-graduação brasileira. E, embora a pesquisa em Educação Estatística não tenha se originado em programas de Educação Matemática (ou onde a Educação Matemática é uma linha de pesquisa), foi nesses programas que a pesquisa se consolidou em número e forma.

Com efeito, a Educação Estatística, enquanto campo de investigação, mantém com a Educação Matemática uma relação muito próxima. Embora a Estatística seja, no âmbito do ensino básico, abordada dentro dos domínios da disciplina de Matemática – e, portanto, ministrada predominantemente por professores de Matemática – e a pesquisa em Educação Estatística seja produzida, em grande parte, em programas de pós-graduação em Educação Matemática, isto não implica necessariamente uma relação de **inclusão** entre as duas áreas no campo teórico.

Embora a Educação Estatística venha se constituindo nos últimos anos enquanto área de investigação emergente com uma **identidade própria**<sup>2</sup>, é difícil estabelecer uma conjuntura em que estas duas áreas sejam, no campo teórico, **mutuamente exclusivas**. Na verdade, entendemos que o ensino de Estatística e o ensino de Matemática compartilham entre si pressupostos epistemológicos, preceitos da psicologia, da didática e das teorias do campo da pedagogia em geral. Sendo assim, segundo nossa perspectiva, seria impossível desvincular completamente essas duas áreas uma da outra.

Embora a Educação Matemática e a Educação Estatística compartilhem alguns preceitos e problemáticas, de outra parte, também possuem preocupações próprias, fruto direto de suas especificidades. Algumas dessas especificidades são apontadas por Costa (2007), por exemplo, que descreve alguns dos principais problemas observados no ensino da Estatística no nível básico, tais como: a supervalorização de procedimentos tecnicistas na obtenção de medidas-resumo, gráficos e tabelas, em detrimento da construção de um conhecimento rico em significado; o problema da restrição à equiprobabilidade nos livros didáticos; a contextualização “maquilada”, que restringe quase que na totalidade os problemas de probabilidade a jogos de dados, cartas e sorteios em urnas etc.

É claro que se, a nível teórico, existem questões de investigação que são particulares de uma área e de outra, no campo prático, a Educação Estatística mantém com a Educação Matemática uma relação inegável de dependência. Em primeiro lugar, é notável que a teoria estatística é sustentada, em grande parte, por bases matemáticas, logo parece natural que matemáticos e educadores matemáticos demonstrem algum interesse na área. Em segundo lugar, é senso comum que muitos pesquisadores de Educação Estatística encontram saída para seus trabalhos em publicações e eventos da área da Educação Matemática. Em terceiro lugar, como não existe no ensino básico brasileiro a disciplina de Estatística, ou mesmo um curso de Licenciatura em Estatística<sup>3</sup>, a Estatística ensinada no nível básico acaba por ser responsabilidade do professor de Matemática.

No Brasil, o maior grupo de trabalho atuante na pesquisa em

---

2A Educação Estatística hoje conta com eventos próprios e seu “Grupo de Ensino de Estatística e Probabilidade” da Sociedade Brasileira de Educação Matemática-SBEM, o GT-12, congrega sua própria comunidade científica.

3O único curso de Licenciatura em Estatística brasileiro foi ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. O curso foi extinto e não oferta vagas em seu vestibular desde 1997.

Educação Estatística, o GT-12, é uma idealização da Sociedade Brasileira de **Educação Matemática** – SBEM. E, muito embora já ocorram no Brasil muitos eventos que tratam especificamente da área da Educação Estatística, muitos dos pesquisadores atuantes nesses eventos são educadores matemáticos, ou, no mínimo, atuam em programas de pós-graduação em Educação Matemática ou afins.

### **Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa caracteriza-se metodologicamente como descritiva, quanto aos seus objetivos, e histórico-bibliográfica, segundo o seu processo de coleta de dados. Descritiva porque deseja descrever ou caracterizar com detalhes uma situação. Histórico-bibliográfica em sua natureza metodológica de coleta de dados, uma vez que se propõe a realizar uma análise histórica de estudos, tendo como material de análise documentos escritos garimpados a partir de arquivos e acervos (FIORENTINI; LORENZATO, 2009).

A constituição do corpus da pesquisa ocorreu majoritariamente em meio digital. As fontes foram: Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior - CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o acervo de currículos da Plataforma Lattes<sup>4</sup>. As principais palavras-chave utilizadas para a busca foram: “Educação Estatística”, “Ensino de Estatística”, “Ensino de Probabilidade”, “Ensino de Estocástica”, “Tratamento da informação” e “Gráficos e Tabelas”. As variáveis obtidas foram: nome do autor, ano de defesa, tipo de trabalho (tese/dissertação), instituição onde foi defendido, região e estado da federação, orientador (a), tipo de mestrado (acadêmico/profissional), enfoque de conteúdo e nível de ensino pesquisado.

O fato é que, em qualquer pesquisa dessa natureza, provavelmente nenhuma das fontes de busca proverá um catálogo completo e fiel daquilo que, de fato, é produzido nos programas de pós-graduação no Brasil. Seja por lacunas de implementação em seus métodos de busca, seja por problemas nas instituições, que falham em enviar metadados a essas bases, ou ainda porque simplesmente o pesquisador não possui ou não atualiza seu currículo Lattes. Logo se vê que a decisão de tomá-las conjuntamente, de tal forma que se complementem entre si, visa nada mais do que a constituição de um inventário de trabalhos mais completo. E, ainda que estas fontes se configurassem, de fato, como bases de dados completas, seria fundamental, de um modo ou de outro, admitirmos a possibilidade de não termos conseguido obter a totalidade dessas teses e dissertações produzidas. E, muito embora tenhamos nos esforçado no sentido de buscar esta totalidade, compreendemos que existe a possibilidade de uma ou outra ter nos escapado no processo de garimpo. A ideia desta pesquisa, no entanto, é abarcar um quantitativo de trabalhos tão significativo que nos permita uma análise consistente dessa produção, possibilitando explicitar as variáveis de interesse com o máximo de verossimilhança possível.

Os critérios tomados aqui para arrolar os trabalhos foram os se-

---

<sup>4</sup>CAPES: <http://www.capes.gov.br/> BDTD: <http://bdtb.ibict.br/> Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>

guintes: apenas compuseram o corpus do trabalho **teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação brasileiros até 2012 e que abordam questões relacionadas com o ensino-aprendizagem de Combinatória, Probabilidade e Estatística.**

### Principais Resultados

O levantamento desenvolvido nos permitiu arrolar 258 pesquisas – 31 teses e 227 dissertações. E, dessas dissertações, 176 são provenientes da modalidade de mestrado acadêmico e 51 da modalidade profissional. Verificamos, portanto, que as Teses compõem aproximadamente 12% da produção acadêmica, enquanto que as Dissertações perfazem aproximadamente 88% deste total, de onde decorre um indicador da proporção entre mestres e doutores na área de aproximadamente 7,32 mestres para cada doutor. Não foi registrada nenhuma tese de livre-docência produzida nesta área no Brasil.

Ao todo, 56 universidades brasileiras apresentaram em seus programas de pós-graduação algum trabalho na área de Educação Estatística. A Tabela 1 aponta, dentre essas 56, aquelas onde mais foram produzidos trabalhos.

**Tabela 1:** *Algumas Universidades brasileiras onde foram produzidas teses e dissertações na área da Educação Estatística até 2012.*

Instituição	Quantidade
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	68
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	22
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	15
Universidade Bandeirantes de São Paulo (UNIBAN) <sup>5</sup>	12
Universidade Cruzeiro do Sul	10
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	10
Universidade de São Paulo (USP)	9
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	9
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	9
Universidade Luterana do Brasil/Canoas (ULBRA-Canoas)	8
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG)	7
Universidade São Francisco (USF)	7
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	6
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	6

Verificamos que a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que agrega um mestrado acadêmico em Educação Matemática, um mestrado profissional em ensino de Matemática e um doutorado em Educação Matemática, conta com um total de 68 pesquisas de mestrado e doutorado concluídas até o ano de 2012. Na Universidade Federal de Pernambuco-UFPE foram produzidos 22 pesquisas em seus programas de pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica e em Psicologia Cognitiva. No programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, a produção totaliza 15 trabalhos defendidos. A produção das 14 universidades mostradas na Tabela 1 representa mais de 76% do total de trabalhos arrolados por esta pesquisa.

Ao todo, foram registrados mais de 120 docentes que orientaram pelo menos uma pesquisa no campo da Educação Estatística brasileira. Este cenário de relativa dispersão de docentes/orientadores é um indi-

<sup>5</sup>Atualmente, Universidade Anhanguera (UNIAN).

cativo de que a Educação Estatística configura-se no cenário brasileiro como uma área interdisciplinar de pesquisa aberta a outras linhas e tendências investigativas, fato que, por sua vez, é corroborado pelo quantitativo de programas fora do eixo Educação/Educação Matemática onde a pesquisa vem sendo produzida, e que inclui programas como o de Comunicação, Administração de Organizações, Psicologia, Ciências da Computação, Estudos Linguísticos, Engenharia de Produção, Saúde Coletiva, entre outros. Os programas de pós-graduação stricto sensu onde a pesquisa em Educação Estatística tem sido produzida serão abordados mais adiante, na Tabela 5.

A Tabela 2 apresenta 10 docentes/orientadores que tiveram quatro ou mais orientações concluídas no campo da Educação Estatística até o ano de 2012. O primeiro e último nomes são mostrados, assim como a Instituição em que o docente/orientador estava filiado na ocasião da coleta dos dados.

**Tabela 2:** *Alguns orientadores de teses e dissertações da área de Educação Estatística atuantes em programas brasileiros de pós-graduação até 2012.*

Orientador (a)	Trabalhos orientados		
	Dissertação	Tese	Total
Cileda Coutinho (PUC-SP)	26	4	30
Sandra Magina (PUC-SP)	16	1	17
Dione Carvalho (UNICAMP)	4	4	8
Lori Viali (UFRGS/PUC-RS)	7	0	7
Verônica Kataoka (UNIBAN)	6	0	6
Celi Lopes (Cruzeiro do Sul)	6	0	6
Maria Wodewotzki (UNESP)	3	2	5
Dimas Miranda (PUC-MG)	5	0	5
Gilda Guimarães (UFPE)	5	0	5
Maria de Oliveira (UNIBAN)	4	0	4

Esta Tabela refere-se a pesquisas concluídas e defendidas até o final do ano de 2012.

A pesquisadora Cileda Coutinho, atuante no programa de pós-graduação em Educação Matemática da PUC-SP, orientou, desde 2003, 30 pesquisas, entre teses e dissertações, no campo da Educação Estatística. Sandra Magina, atuante no mesmo programa<sup>6</sup>, orientou 17 pesquisas na área, uma tese e 16 dissertações. Dione Carvalho (UNICAMP), que atua no programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, possui oito orientações na área. Lori Viali (UFRGS e PUC-RS), por sua vez, possui sete orientações. Verônica Kataoka (UNIBAN) e Celi Lopes (Cruzeiro do Sul) desenvolveram seis orientações cada. Maria Wodewotzki (UNESP), Dimas Miranda (PUC-MG) e Gilda Guimarães (UFPE) possuem cinco orientações cada. E, por fim, Maria de Oliveira (UNIBAN) possui quatro orientações concluídas até 2012.

A Tabela 3 apresenta os níveis de ensino privilegiados pela pesquisa em Educação Estatística até 2012.

<sup>6</sup>Sandra Magina atuou na PUC-SP até o ano de 2014. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz, no estado da Bahia.

**Tabela 3:** Níveis de ensino privilegiados pela pesquisa em Educação Estatística nos programas brasileiros de pós-graduação até 2012.

Níveis de Ensino	Quantidade	%
Ensino Superior	60	23.26
Ensino Médio	57	22.09
Ensino Fundamental (Anos finais)	24	9.30
Ensino Fundamental (Anos iniciais)	23	8.91
EJA Fundamental	3	1.16
Ensino Fundamental (anos iniciais e finais)	3	1.16
Ensino Fundamental (anos finais) e Médio	3	1.16
EJA Médio	2	0.78
Educação Infantil e Fundamental (anos iniciais)	1	0.39
EJA (Fundamental e Médio)	1	0.39
EJA (Fundamental e Médio) e Ensino Fundamental (anos iniciais)	1	0.39
Educação Infantil	1	0.39
Indefinido*	20	7.75
Indisponível*	59	22.87
Total	258	100.00

\***Indefinido** refere-se a trabalhos que não apresentam um nível de ensino observável focado pela pesquisa; **Indisponível** refere-se aos trabalhos aos quais não tivemos acesso ao texto completo ou resumo e, portanto, não pudemos identificar os níveis de ensino enfocados.

A Tabela 3 nos mostra que existe uma ênfase de trabalhos que se destinam a questões relacionadas aos níveis mais avançados de ensino, sobretudo os níveis superior e médio, compondo respectivamente 23.26% e 22.09% dos trabalhos. Os anos iniciais do Ensino Fundamental foram privilegiados por 9.30% dos trabalhos, enquanto que os anos finais 8.91%. As turmas de EJA (Fundamental, Médio ou ambos) totalizaram 2.72% das pesquisas. Apenas um trabalho (0.39%) abordou questões relativas ao ensino de Estatística na Educação Infantil. Ressaltamos, entretanto, que a Tabela 4.4 não traz a classificação dos níveis de ensino para 59 dos 258 trabalhos coligidos nesta pesquisa. Como não tivemos acesso ao resumo ou ao texto completo destes 59 trabalhos, não pudemos classificar para estes os níveis de ensino contemplados.

A Tabela 3 nos mostra que o nível de ensino mais privilegiado pelas pesquisas foi o Ensino Superior. Conforme demonstraremos adiante, foi também neste nível que a pesquisa *stricto sensu* na área se iniciou. Segundo Cazorla (2009), o ensino de Estatística no nível Superior tem gerado altos números de evasão e reprovação. Por se tratar de uma matéria interdisciplinar e com aplicações em diversos campos, a Estatística extrapola as fronteiras dos cursos de ciências exatas e é ensinada em diversas outras áreas, como Biologia, Agronomia, Pedagogia, Administração, Saúde etc. Nestes cursos, o ensino da Estatística tem comumente sido administrado por estatísticos ou matemáticos com pouca ou nenhuma formação no campo da didática de ensino. Além do mais, é neste nível de ensino que a Estatística é abordada com maior profundidade, incluindo diversas aplicações em campos da Economia, da Administração, da Biologia, das Engenharias etc. Estes fatores podem ajudar a explicar a ênfase dada pela pesquisa educacional em Estatística a este nível de ensino.

Se por um lado, os níveis mais avançados de ensino têm sido mais privilegiados pela pesquisa, o mesmo não podemos dizer sobre os

níveis iniciais, notadamente a Educação Infantil, nível para o qual registramos apenas uma pesquisa<sup>7</sup>. É importante observar que pesquisas internacionais dedicadas ao ensino da Probabilidade e da Estatística para crianças são relativamente antigas e numerosas. No Brasil, esta vertente parece ainda não ter encontrado muito espaço entre as discussões, e a promoção da Educação Estatística no ensino infantil ainda carece de mais investigações nos programas de pós-graduação.

Também têm sido escassos, como mostra a Tabela 3, os trabalhos acadêmicos que tratam da perspectiva do ensino-aprendizagem de conteúdos de Estatística, Probabilidade e Combinatória na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Segundo a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, esses conteúdos “precisam ser levados em conta pelos professores da EJA, pois integram o rol de conhecimentos indispensáveis à alfabetização matemática, tão necessária para sobreviver no mundo atual” (BRASIL, 2002b, p. 23).

A Tabela 4 apresenta a produção brasileira em Educação Estatística por Região e Estados da Federação até o ano de 2012.

**Tabela 4:** Produção brasileira de teses e dissertações na área de Educação Estatística por estados e por região, até 2012.

Região	Estado	Total	%
Centro-Oeste	Distrito Federal	2	0.78
	Goiás	1	0.39
	Mato Grosso do Sul	2	0.78
Centro-Oeste Total		5	1.94
Nordeste	Ceará	1	0.39
	Paraíba	2	0.78
	Pernambuco	25	9.69
	Sergipe	1	0.39
Nordeste Total		29	11.24
Norte	Pará	2	0.78
Norte Total		2	0.78
Sudeste	Minas Gerais	14	5.43
	Rio de Janeiro	11	4.26
	São Paulo	139	53.88
Sudeste Total		164	63.57
Sul	Paraná	13	5.04
	Rio Grande do Sul	32	12.40
	Santa Catarina	13	5.04
Sul Total		58	22.48
Total Geral		258	100.00

A partir da análise da Tabela 4, verificamos que, ao todo, 13 estados, além do Distrito Federal, possuem programas que apresentaram alguma produção na área de Educação Estatística, com o estado de São Paulo totalizando mais da metade de toda a produção nacional (53.88%). O Rio Grande do Sul é o segundo estado com maior número de trabalhos defendidos, 32 ao todo (12.40%), com produções realizadas na ULBRA-Canoas, UFSM, PUC-RS e UFRGS. Pernambuco é o estado que mais produz no Nordeste e o terceiro que mais produz no país, com 22 trabalhos defendidos na UFPE e 3 na UFRPE.

A disparidade entre as regiões, observada na Tabela 4, é produto de um problema que, segundo Nardi (2015), não é só da área do ensino

<sup>7</sup>Trata-se da tese de Celi Aparecida Espasandin Lopes, intitulada “O Conhecimento Profissional de Professores e suas Relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil”, apresentada em 2003, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

de Ciências e Matemática, mas também de quase todas as áreas de pós-graduação do Brasil: a concentração de programas e cursos na região Sudeste do país. Segundo o censo da Educação Superior, de 2011, o Sudeste concentrava 49% de todas as Instituições de Ensino Superior do país (BRASIL, 2013). Sobre esta questão, Alvarez (2013) esclarece:

Cabe ressaltar (...) que os últimos censos da Educação Superior registram que as regiões Sudeste e Sul vêm sofrendo decréscimo de participação visto que ações governamentais recentes têm buscado expandir a oferta e a democratização do ensino superior com a finalidade de diminuir as desigualdades no território nacional (ALVAREZ, 2013, p. 20).

Segundo a última avaliação trienal da CAPES, até 2012, a região Sudeste contava com 52 programas de pós-graduação na área do Ensino e a região Sul com 35, enquanto que o Nordeste contava com 16 programas, Centro-Oeste contava com 9 e a região Norte apenas com 5 programas (BRASIL, 2013).

A Tabela 5 mostra os programas de pós-graduação nos quais as teses e dissertações catalogadas nesta pesquisa foram produzidas.

**Tabela 5:** *Programas de Pós-Graduação onde foi produzida a pesquisa brasileira em Educação Estatística até o ano de 2012.*

Programas de Pós-Graduação	Quantidade	%
Educação Matemática	83	32,17
Educação	56	21,71
Ensino de Ciências e Matemática	29	11,24
Educação Matemática e Tecnológica	19	7,36
Ensino de Matemática	17	6,59
Educação em Ciências e Matemática	9	3,49
Engenharia de Produção	6	2,33
Administração de Organizações	4	1,55
Psicologia	4	1,55
Ciências da Computação	4	1,55
Ensino de Física e Matemática	3	1,16
Matemática	3	1,16
Educação Científica e Tecnológica	2	0,78
Ensino de Ciências	2	0,78
Estatística e Experimentação Agrária	2	0,78
Administração de Empresas	1	0,39
Computação	1	0,39
Comunicação	1	0,39
Educação Agrícola	1	0,39
Educação e Cultura	1	0,39
Educação, Administração e Comunicação	1	0,39
Ensino das Ciências	1	0,39
Ensino das Ciências na Educação Básica	1	0,39
Ensino de Ciência e Tecnologia	1	0,39
Ensino de Ciências Exatas	1	0,39
Ensino de Ciências Exatas e Tecnologia	1	0,39
Ensino de Ciências naturais e Matemática	1	0,39
Linguística	1	0,39
Psicologia Cognitiva	1	0,39
Saúde Coletiva	1	0,39
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100,00</b>

A análise da Tabela 5 nos aponta, em primeiro lugar, a grande diversidade de tipos de programas onde estas pesquisas têm sido produzidas no Brasil (30 ao todo). Isso provavelmente é fruto da natureza interdisciplinar da Estatística, que se configura como um campo de interesse de várias áreas de conhecimento, de modo que a pesquisa sobre o seu ensino ultrapassa o âmbito dos programas de Educação e Educa-

ção Matemática, atingindo programas como o de Comunicação (USP), Administração de Organizações (USP), Psicologia (USF), Ciências da Computação (UFSC), Linguística (UFMG), Engenharia de Produção (UFSC), Saúde Coletiva (UERJ), entre outros. Este fato, por si só, já é revelador do largo espectro e da amplitude atingida pela pesquisa nesta área no Brasil.

Batanero (2000), ao descrever o contexto espanhol, afirma que o interesse pelas questões relacionadas ao ensino da Estatística não é exclusivo da comunidade de educadores matemáticos, sendo alvo também da atenção de diversas outras áreas. Como podemos observar na Tabela 5, o contexto brasileiro não difere muito do descrito pela autora.

Contudo, é digno de menção que a produção em programas de Educação Matemática, Educação (onde a Educação Matemática é uma linha de pesquisa) e programas afins corresponde a mais de 85% de toda a produção catalogada em nosso inventário. Embora a pesquisa em Educação Estatística não tenha se iniciado exclusivamente nesses programas, é neles que ela ganha força e cresce em volume.

Outro aspecto digno de menção que desponta dos dados mostrados na Tabela 5, é a ausência de pesquisas sobre o ensino de Estatística em programas de pós-graduação em Estatística. Já vimos na Tabela 3 que quase um quarto da produção (23.26%) privilegia o nível superior de ensino, e pesquisas na área da Educação Estatística têm sido desenvolvidas até mesmo em programas de pós-graduação em Matemática (1.16% dos trabalhos), como mostra a Tabela 5.

Podemos elencar três motivos que possivelmente explicam este fato: *i*) a falta de articulação entre os programas de Estatística e de Educação no sentido de engendrar conjuntamente propostas de pesquisa comprometidas com uma e outra área; *ii*) uma aparente falta de credibilidade da pesquisa em Educação, que parece ainda não ser reconhecida como investigação legítima e verdadeiramente contributiva para o campo do ensino das ciências exatas, aspecto também percebido por Batanero et al. (2000) em nível mundial; *iii*) a crença consagrada da prática estatística enquanto campo predominantemente técnico das ciências exatas, campo este concebido pelos próprios estatísticos de maneira desvinculada e dicotomizada da prática educativa. A presença de pesquisas de Educação Estatística em programas de pós-graduação em Matemática pode ser explicada, em partes, pela presença das Licenciaturas, lugar comum onde esses dois campos do saber, a Matemática e a Educação, convergem para um mesmo fim - a promoção do ensino. Por serem os cursos de Estatística no Brasil circunscritos à modalidade de Bacharelado, esta convergência se torna mais difícil.

Das 258 pesquisas coligidas, tivemos acesso ao resumo ou ao texto completo em 199 casos. Nesta amostra menor de pesquisas, desenvolvemos a classificação quanto aos eixos temáticos, de onde emergiram nove eixos principais, descritos na Tabela 6.

**Tabela 6:** Distribuição das categorias temáticas presentes nas teses e dissertações de Educação Estatística produzidas em programas brasileiros de pós-graduação, até 2012 inclusive.

Foco Temático	Quantidade			
	DO	MA	MP	Total
Metodologia/Didática do ensino de Est/Prob/Comb	3	30	23	56
Atuação/Formação de professores que ensinam Est/Prob/Comb	8	13	5	26
Utilização de TIC, materiais e outros recursos didáticos no ensino-aprendizagem de Est/Prob/Comb	4	25	6	35
Cognição e Psicologia na Educação Estatística	6	19	2	27
Currículo no ensino de Est/Prob/Comb	0	9	3	12
Práticas mobilizadas e constituídas por estudantes em sala de aula e/ou em atividades educacionais	0	7	1	8
Concepções, competências, percepções e representações	2	11	2	15
História, Filosofia, Epistemologia e revisão da literatura	2	2	1	5
Análise de desempenho, avaliação e instrumentos avaliativos	1	10	4	15
Total	26	126	47	199

No eixo temático **Metodologia/Didática do ensino de Estatística/ Probabilidade/Combinatória**, a produção destacou sobretudo a elaboração, desenvolvimento, aplicação, testagem e/ou validação de técnicas e metodologias para o ensino desses conteúdos nos mais variados níveis de ensino, com destaque para o uso da Engenharia Didática enquanto metodologia de investigação.

Já no eixo temático **Atuação/Formação de professores que ensinam Estatística/Probabilidade/Combinatória**, as pesquisas discutiram, em geral, proposições e indicativos teóricos sobre a formação inicial/continuada de professores que ensinam Estatística, Probabilidade e Combinatória; ou propuseram o desenvolvimento de atividades/ oficinas/intervenções/entrevistas com vistas a produzir informações, avaliar e descrever o processo de formação dentro de um contexto definido, tanto na perspectiva inicial como na continuada. Também observamos pesquisas em que a ênfase estava em *como* se dá o ensino desses conteúdos na prática dos professores, buscando identificar/descrever os diversos processos envolvidos nessa prática, ou destacando os saberes práticos e conhecimentos profissionais mobilizados pelos professores que trabalham com estes conteúdos.

No eixo temático **Utilização de TIC, materiais e outros recursos didáticos no ensino-aprendizagem de Estatística, Probabilidade e Combinatória**, foi abordada a utilização de ferramentas tecnológicas, mídias impressas, jogos e materiais manipulativos como recurso ou suporte para a construção e/ou reconstrução de significados por meio de experiências, visando o aprendizado em sala de aula ou em laboratórios. Dentre os principais softwares investigados nas pesquisas, estão: o *Tinkerplots*, o *Tabletop*, o *FATHOM*, o *Geogebra* e as planilhas eletrônicas do *Microsoft Excel*.

No eixo temático **Cognição e Psicologia na Educação Estatística**, a produção em programas de pós-graduação tem dado destaque a temas como: formação e construção de conceitos envolvendo os conteúdos de Combinatória, Probabilidade e Estatística; o estudo de habilidades cognitivas; os efeitos das atitudes negativas perante o aprendizado dos conteúdos e as diferenças e características individuais no aprendi-

zado.

No eixo temático **Currículo no ensino de Estatística/Probabilidade/ Combinatória**, as pesquisas procederam na discussão de propostas curriculares, análise de documentos curriculares oficiais, na investigação dos aspectos relacionados ao currículo presente no cotidiano das escolas e em cursos universitários, e na análise da implementação do currículo a partir de cadernos e livros didáticos.

No eixo **Práticas mobilizadas e constituídas por estudantes em sala de aula e/ou em atividades educacionais**, as pesquisas investigaram as práticas constituídas por estudantes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de Estatística, Probabilidade e Combinatória, nos diversos contextos e níveis de ensino onde este processo foi desenvolvido.

No eixo **História, Filosofia, Epistemologia e revisão da literatura**, as pesquisas abordaram aspectos referentes ao contexto histórico de desenvolvimento da Estatística e de seu ensino no Brasil e em um programa específico, além de desenvolverem análises de natureza filosófica a respeito do ensino da Estatística. Também foi desenvolvido um estudo de revisão que coligiu pesquisas no campo da Educação Estatística no período de 2000 a 2008 e realizou um estudo metanalítico dessa produção.

No eixo **Concepções, competências, percepções e representações**, as pesquisas desenvolveram, em geral, o estudo e análise das concepções, competências, percepções e representações, quando mobilizadas por alunos e/ou professores em diversos níveis de ensino, no contexto do ensino-aprendizagem dos conteúdos de Estatística, Probabilidade e Combinatória.

No eixo **Análise de desempenho, avaliação e instrumentos avaliativos**, a produção destacou sobretudo as distintas práticas de avaliação utilizadas por professores para avaliar conhecimentos dos conteúdos de Estatística, Probabilidade e Combinatória; a análise de instrumentos oficiais de avaliação; e o diagnóstico de desempenho de estudantes e professores em avaliações escolares, provas oficiais ou outras atividades específicas.

Na análise geral da produção, observamos o predomínio da metodologia qualitativa de investigação, com substancial destaque para os aportes teóricos nas pesquisas de: Michèle Artigue, Guy Brousseau, Raymond Duval, Yves Chevallard, Gérard Vergnaud, David Ausubel, Aline Robert, dentre outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O intuito desde trabalho foi o de inventariar, sistematizar, descrever e analisar a configuração da pesquisa brasileira em Educação Estatística produzida no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros até o ano de 2012 (inclusive), destacando sobretudo as principais universidades, programas e unidades da federação onde esta pesquisa é produzida, os principais orientadores, os níveis de ensino contemplados, além dos principais eixos temáticos da pesquisa e alguns elementos das abordagens teórico-metodológicas.

Nossos principais resultados revelaram a disparidade na produção quanto às regiões geográficas onde são desenvolvidas as teses e dissertações, com a região sudeste totalizando 63.57% da produção nacional. Nessa região, observamos grande destaque da produção na PUC-SP (68) e na UNICAMP (15). Dentre os principais programas de pós-graduação onde a pesquisa em Educação Estatística é produzida, temos: Educação Matemática (32.17%) e Educação (21.71%). Os principais níveis de ensino privilegiados pela pesquisa são: Ensino Superior (23.26%) e Ensino Médio (22.09%). Dos nove eixos temáticos identificados no conjunto da pesquisa, tiveram destaque: Metodologia/Didática do ensino de Estatística/ Probabilidade/Combinatória (56); Cognição/Psicologia na Educação Estatística (27); e Atuação/Formação de professores que ensinam Estatística/Probabilidade/Combinatória (26).

O crescente quantitativo de pesquisas brasileiras nas últimas décadas aponta para um cenário de grande preocupação por parte dos pesquisadores para com o ensino de Estatística, Probabilidade e Combinatória em diversos níveis de ensino. Mas ainda é preciso que esta preocupação se converta em ação dentro das salas de aula por parte dos professores. A análise e interpretação de dados estatísticos representam um importante papel na formação do cidadão crítico e consciente, e seu ensino tem sido encorajado desde as séries iniciais por muitos pesquisadores brasileiros que acreditam ser a Estatística um componente curricular fundamental em todos os níveis de ensino. Concordamos e apoiamos esta premissa.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A. M. T. **Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da educação superior brasileira**. São Paulo: UNESCO/CNE, 2013, 73 p.
- BATANERO, C. ¿Hacia dónde va la educación estadística? *Blaix*, n. 15, p. 2-13, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **PCN Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Matemática, Ciências, Arte e Educação Física**. MEC/SEF, 2002b.
- BRASIL. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2006.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em: 05 de nov. de 2013.
- CAZORLA, I. M. A Relação entre a Habilidade Viso-Pictórica e o Domínio de Conceitos Estatísticos na Leitura de Gráficos. 2002. 335 f. **Tese**

(Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

CAZORLA, I. M. **O ensino de Estatística no Brasil**. SBEM. São Paulo, 15 abr. 2009. Disponível em: <[http://www.sbem.com.br/gt\\_12/arquivos/cazor-la.htm](http://www.sbem.com.br/gt_12/arquivos/cazor-la.htm)>. Acesso em: 04 set. 2013.

CAZORLA, I. M.; KATAOKA, V. Y.; SILVA, C. B. Trajetória e Perspectivas da Educação Estatística no Brasil: um olhar a partir do GT-12. In: LOPES, C. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOU, S. A. (Org.). **Estudos e Reflexões em Educação Estatística**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 19 – 44.

COSTA, A. A educação estatística na formação do professor de matemática. 2007. 153 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade São Francisco, Itatiba.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2009. 228 p. (Coleção formação de professores).

GUIMARÃES, G.; GITIRANA, V.; MARQUES, M.; CAVALCANTI, M. R. A Educação Estatística na Educação Infantil e nos anos Iniciais. **Rev. Zetetiké**, Campinas, CEMPEM, v. 17, n. 32, p. 11-28, 2009.

MENEGHETTI, R., C. G.; BATISTELA, R., F.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa sobre o ensino de probabilidade e estatística no Brasil**: um exercício de metacompreensão. **BOLEMA**. Rio Claro, v. 24, n. 40, p. 811-833, dez. De 2011.

NARDI, R. A pesquisa em ensino de ciências e matemática no Brasil. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, Abr/jun, 2015.

OLIVEIRA, P. G. Ensino-Aprendizagem de Probabilidade e Estatística: um panorama das dissertações do programa de estudos pós-graduados em educação matemática da PUC-SP. 2007. 94 p. **Monografia** (especialização em Educação Matemática) – Centro Universitário da Fundação Santo André, Santo André.

RIBEIRO, S. D. As pesquisas sobre o ensino da estatística e da probabilidade no período de 2000 a 2008: uma pesquisa a partir do banco de teses da capes. 2010. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

# FALA PROFESSORA – QUANDO A HISTÓRIA DE SI CONTA A HISTÓRIA DA PROFISSÃO<sup>1</sup>

*Maria Aldenira Reis Scalabrin\**  
*Guilherme do Val Toledo Prado\*\**  
*Tania Suely Azevedo Brasileiro\*\*\**

## 1. TRILHANDO CAMINHOS – considerações iniciais

Ao longo da história da educação nacional tem sido visível e progressivo o desgaste da figura da professora<sup>2</sup> na sociedade como um todo. Ela está inserida na concepção educacional de ser mera técnica-reprodutivista, cuja função social é a de *repassar, informar, transmitir* conhecimentos ou mesmo assumindo a função de *professor(a)-monitor(a)* (PIMENTA, 2012).

Nesse cenário se tem esquecido da personalidade, profissionalidade e dos saberes docentes das profissionais da educação. Todos falam sobre a vida, a pessoa e a profissão da professora, entretanto, não se tem parado para ouvir o que as professoras pensam sobre si e sua profissão (NÓVOA, 2007), fato esse que se afunila ainda mais quando se trata de comunidades tradicionais, como é o caso das comunidades quilombolas e indígenas.

Importa saber que a temática em voga vem tomando novos rumos há cerca de duas décadas com discussões relevantes assumidas por pesquisadores cuja preocupação tem sido saber da voz da professora, ouvindo-a e compreendendo-a, para assim, reconfigurar o cenário da profissão docente na perspectiva de quem realmente vive a profissão na busca de consolidar, valorizar as histórias de vida da professora, afinal, como defende Nóvoa (2007, p.16), a profissão docente é como se fosse a segunda pele da professora, ou seja, vida e profissão estão imbricadas entre si, não podendo jamais ser dissociadas.

É considerando o exposto que nos propusemos escrever o artigo agora apresentado.

A temática em questão é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em Educação, da primeira autora, na Linha: Ensino e Práticas Culturais, em curso na UNICAMP-FE, Campinas-SP. Trata-se de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e procedimentos pautados na pesquisa-ação.

O objeto de investigação da tese é o ensino de Língua Portuguesa-

---

1 O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\*Professora da UFOPA-CFI. Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [aldenira.scalabrin@gmail.com](mailto:aldenira.scalabrin@gmail.com)

\*\* Professor-Pesquisador da Faculdade de Educação da UNICAMP. Orientador da pesquisa. E-mail: [gvptoledo@gmail.com](mailto:gvptoledo@gmail.com)

\*\*\* Optamos por flexionar o gênero no feminino, para evidenciar a força da maioria feminina presente na educação pública brasileira e para nos associarmos ao pensamento do mestre Paulo Freire.

2 Optamos por flexionar o gênero no feminino, para evidenciar a força da maioria feminina presente na educação pública brasileira e para nos associarmos ao pensamento do mestre Paulo Freire.

sa, numa experiência de formação continuada das professoras da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João, localizada na Comunidade Quilombola Tingu, no município de Santarém-PA, considerando que as professoras trabalham com ensino de Língua Portuguesa, disciplina do componente curricular dos anos escolares das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa para a tese foi realizada na referida escola ao longo do ano letivo de 2014, tendo como integrantes quatro professoras do quadro docente atual. Foram realizados 12 encontros presenciais de formação continuada com estas professoras, os mesmos foram fotografados, gravados em áudio e/ou vídeos, posteriormente, transcritos em textos; também houve produção de Diários de Pesquisa de Campo e escrita de alguns Excertos.

O *corpus* produzido tem como finalidade *conhecer como as professoras constroem seus conhecimentos de Língua Portuguesa numa experiência de formação continuada, realizada no ambiente de trabalho delas*.

Considerando tratar-se de trabalho amplo e complexo como é o de uma tese, ressaltamos que, para o artigo, será feito um recorte do *corpus*, tendo como foco as histórias de vida das professoras. Para tal foram utilizados textos transcritos apenas do último encontro, na Escola São João. Essa escolha não é aleatória, ela decorre da finalidade deste encontro e da relevância do material empírico existente.

Em se tratando de formação em processo, seguindo os passos de Carr e Kemmis (1988), numa perspectiva espiralada, temos como elemento norteador a espiral autorreflexiva, composta da seguinte maneira: *planejamento (diagnóstico), ação (intervenção), observação (avaliação) e reflexão*, cuja configuração e retroalimentação ocorre em forma de ciclos. Os encontros estão concatenados entre si, por se tratar de pesquisa-ação, na qual a primeira autora e as professoras da escola se constroem participantes/sujeitos da pesquisa, sendo que não sabiam previamente o que poderia acontecer no decorrer dos encontros, pois as ações, a partir das necessidades das participantes, eram determinantes dos passos seguidos e dos conteúdos trabalhados subsequentemente.

À medida que as professoras iam se constituindo sujeitos das suas ações, falavam sobre si e sobre suas experiências docentes. Essas vozes, na verdade, eram mais do que vozes, demonstravam imbricação do fazer-pedagógico com o contexto e, por conseguinte, com a diversidade cultural e da assunção de cada professora com a causa educacional local, onde estão suas raízes históricas enquanto elementos constituintes das pessoas importantes que são no contexto social delas e dos seus alunos. Nesta ambiência, era notória a necessidade de um momento especial para “falar-de-si”.

Esse “falar de si” foi constituído no último encontro para contação das histórias de vida das professoras, tendo como motivação a dinâmica *O Baú da Minha História*<sup>3</sup>.

---

30 *Baú da Minha História* foi uma dinâmica usada no último encontro de Formação Continuada das Professoras, na Escola São João. Nessa dinâmica cada professora colocou em um baú objetos pessoais importantes para com sua vida. No decorrer do encontro 12, cada professora ia retirando os objetos do

Assim sendo, parte dos textos transcritos do último Encontro de Formação Continuada de Professoras - EFCP compõe o acervo empírico usado para análise do conteúdo deste artigo. Optamos por focar apenas no perfil de uma das quatro professoras da Escola São João, isso porque a visão mais ampla desse quadro da vida das professoras da Comunidade Tinguu constará na tese de doutorado.

Elegemos sujeito do estudo a professora com mais tempo de trabalho e que continua na ativa. Trata-se da *Professora Berenice Maria Medeiros de Jesus*<sup>4</sup>, como a chamaremos carinhosamente doravante. Ela fala sobre si, conta como ocorreu sua formação docente e como se sente sendo professora de uma escola quilombola da comunidade onde sempre viveu e ajudou a construir, até o momento da vida adulta quando se constitui professora.

Para este trabalho, teremos o desenho a seguir.

Inicialmente faremos breve descrição do *locus* da pesquisa, Escola São João, situada na Comunidade Quilombola Tinguu, por meio do seguinte ponto *Conhecendo um pouco o cenário da pesquisa – Escola São João, do Quilombo Tinguu*, além de trazermos alguns recortes da história de vida do sujeito do estudo em questão.

Num segundo momento temos o ponto *Olhando pelo caleidoscópio da vida, deparamo-nos com a realidade vivida*. Nele traremos algumas reflexões sobre a história de vida do sujeito da pesquisa numa perspectiva de mundo bahktiniano, falando sobre as categorias do *mundo da cultura* e do *mundo da vida vivida* (BAHKTIN, 1993) assim, tecendo relações desses mundos com as histórias de vida da Professora Berenice Maria.

Seguindo, teremos as contribuições de Benjamin (2011) e Nóvoa (2007) ao falarem sobre a importância da prática narrativa e a profissão docente, que tem como um dos elementos norteadores a assunção do(a) professor(a) pela sua identidade cultural.

Para finalizar, trazemos as Considerações Finais, lugar das contribuições e conclusões do estudo apresentado, seguidas pelas Referências Bibliográficas subsídio desta produção.

## **2. CONHECENDO UM POUCO O CENÁRIO DA PESQUISA – A Escola São João, do Quilombo Tinguu**

Tinguu é uma comunidade quilombola onde os costumes são intensos tais qual ao vento varzeiro que bate nas montanhas, sai correndo, visitando cada casa, batendo de porta em porta, brincando de bate-volta.

Onde as pessoas sentam-se e papeiam em frente suas casas na boquinha da noite.

Onde existem as casas de referência: as das Professoras, da Diretora, do Pastor da igreja, do Agente de Saúde, a

---

baú e contando porque eram importantes. Ao fazer isso, elas estavam falando sobre si, contando suas histórias de vida e a história da sua profissão docente.

<sup>4</sup>Trata-se de pseudônimo usado como forma de preservar a pessoa e o nome original da informante/sujeito da pesquisa.

casa da Parteira, a casa do Presidente da Associação. O principal meio de acesso à comunidade é a PA-305, estrada única de chão batido que atravessa a pequena comunidade de fora-a-fora. Está localizada às margens do lago Maicá, na serra Tinguu.

A escola é a célula-mãe da comunidade, o coração do lugar.

Assim é Tinguu onde tem gente preta... gente branca... gente loura... gente morena... gente mulata... gente cabocla...

Nessa cultura está localizada a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental São João escolhida para fazer a pesquisa de doutoramento da primeira autora deste artigo<sup>5</sup>. (SCALABRIN; PRADO; BRASILEIRO, 2015, p. 4)<sup>6</sup>.

Esse desenho de Tinguu foi usado por nós, os mesmos autores deste texto, em publicação anterior para mostrar como é essa comunidade quilombola, onde está inserida a Escola São João, *locus* da pesquisa apresentada e local onde vive e trabalha a professora em análise neste texto.

Nesse contexto está a Escola Municipal São João, construída com verbas destinadas às Comunidades Tradicionais, situada na via única e principal da Comunidade Tinguu.

**Imagem 01** - Escola Municipal São João, Quilombo Tinguu, Santarém – Pará.



**Fonte:** Acervo Pessoal de Aldenira Reis, junho de 2014.

Trata-se de uma escola rural, ampla, com belo quintal que faz fronteira (por trás da escola) com o principal lago desse lugar, o Lago Maicá. Na época da cheia dos rios, as águas do lago ajoelham-se junto ao muro da escola. Por ocasião da seca dos rios, o paredão de palmeiras, principalmente do açaí, substitui as águas, lugar esse onde há uma

<sup>5</sup>As informações usadas foram feitas tendo por base o Relatório Antropológico: Comunidade de Remanescentes de Quilombo Tinguu, 2011, de autoria da Pesquisadora Andréia Franco Luz.

<sup>6</sup>O texto completo intitulado *Narrativizando inserção de sujeitos em campo de pesquisa: conflitos e desafios em formação continuada de professores* está disponível em:

<<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2015/po-nencias/scalabrin.pdf>>

das principais fontes de renda local – trata-se da produção natural de açaí que nasce nas margens encharcadas do Lago Maicá.

É importante ressaltar que na época de larga colheita do açaí<sup>7</sup> e também da bacaba<sup>8</sup>, parente próxima do açaí, as crianças das escolas das comunidades locais, inclusive Tingu, ajudam os pais na colheita e venda desse produto amazônico de largo consumo pela população das cidades dessa região. Há famílias em que os alunos faltam às aulas para ajudar na colheita, tendo a escola que se adequar à sazonalidade local do açaí e da bacaba. O mesmo é válido para as épocas de plantio da mandioca<sup>9</sup> e da macaxeira<sup>10</sup>, pois, existem períodos certos em que se deve fazer a roça e plantar as manivas<sup>11</sup>.

É nesse contexto de comunidade tradicional de remanescentes de quilombos onde está a Escola São João, onde a vida é demasiadamente natural, simples, de cunho interiorano amazônico, com regras internas consistentes sob as quais, comunidade, escola, associação ARQUITINGU<sup>12</sup> e federação municipal FOQS<sup>13</sup> vivem imbricados nas decisões políticas presentes na comunidade, não se excluindo disso, a vida escolar, pois todas as decisões e tudo o que acontece na comunidade escolar é devida e prioritariamente discutido nas associações e no Conselho Escolar, como forma de organização social.

Trata-se de comunidade de cultura eminentemente rural de cunho popular, local distante dos centros urbanos em que, inicialmente não havia escolas, por ser simplesmente refúgio de escravos, quando da origem desse local (LUZ, 2011).

Atualmente, Tingu é uma comunidade quilombola onde há pessoas com formação superior, como é o caso do quadro das professoras. Elas nasceram e sempre viveram em Tingu, com apenas algumas

7No Dicionário Houaiss (2010) de Língua Portuguesa encontramos a seguinte denominação para o vocábulo açaí: “palmeira cespitosa de até 25 m (*Euterpe oleracea*), nativa da Venezuela, Colômbia, Equador, Guianas e Brasil (AP, AM, PA, MA), de estipe anelado e frutos roxo-escuros de polpa comestível, assim como o palmito; açaí-branco, açaí-do-pará, açaizeiro, coqueiro-açaí, guaçaí, iuçara, juçara, palmeira-açaí, palmeira-juçara, palmiteiro, palmito, piná, piriá, tucaniei, uaçai”.

8Para bacaba temos no Houaiss (2010) Dicionário de Língua Portuguesa: “palmeira de até 20 m (*Oenocarpus bacaba*), de estipe ereto, com anéis escuros e outros verde-oliva, flores branco-amareladas e drupas roxo-escuras; bacabaçu, bacabão, bacaba-vermelha, bacabeira, mukumucu Nativa da Amazônia, os frutos e a semente oleaginosa são comestíveis, do lenho e das folhas fazem-se obras artesanais, e da polpa aquosa produz-se vinho de bacaba, o iuquicé .

9Mandioca segundo o Houaiss (2010) Dicionário de Língua Portuguesa: “arbusto (*Manihot esculenta*) da fam. das euforbiáceas, nativo da América do Sul, de folhas membranáceas, inflorescências ramificadas e frutos capsulares, cultivado pelas raízes tuberosas, muito semelhantes às do aipim e tb. ricas em amido e de largo emprego na alimentação, embora sejam ger. mais venenosas e freq. us. apenas para a produção de farinha de mandioca, farinha-d'água e ração animal”.

10Macaxeira segundo o Houaiss (2010) Dicionário de Língua Portuguesa: 1m.q. mandioca (*Manihot esculenta*, 'raiz'); 2 m.q. aipim (*Manihot palmata*, 'raiz').

11Maniva segundo o Houaiss (2010) Dicionário de Língua Portuguesa: Regionalismo: Norte do Brasil, Nordeste do Brasil. m.q. **mandioca** (*Manihot esculenta*, 'raiz').

12ARQUITINGU - Associação dos Remanescentes de Quilombos de Tingu – ARQUITINGU, entidade instituída oficialmente em 2011, com a finalidade de organizar e representar a Comunidade Quilombola Tingu perante os órgãos nacionais, regionais e locais. É parte integrante da Federação das Organizações Quilombolas de Santarém – FOQS, com sede em Santarém-PA.

13FOQS – Federação das Organizações Quilombolas de Santarém.

saídas esporádicas, todas constituíram famílias nesse local, sendo que três delas já concluíram alguma licenciatura, apenas uma está cursando a primeira licenciatura. Outro aspecto interessante em relação à questão educacional é que boa parte dos jovens está sendo inserida na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA por meio do Processo Seletivo Especial para Quilombolas<sup>14</sup>. Nessa modalidade de acesso ao Ensino Superior numa universidade pública federal, ao ser inserido, o acadêmico passa a receber, automaticamente, uma bolsa de estudo no valor de R\$900,00 por pertencer à comunidade titularizada pelo governo federal como sendo de remanescentes de afro-descendentes.

Esse é o contexto onde está inserida a professora que fala, narra suas histórias de vida, cujos excertos são usados neste artigo.

### **2.1. Dando vez - a voz da Professora. Quem é ela?**

Professora Berenice Maria Medeiros de Jesus, pessoa de que ouviremos a voz contando suas histórias de vida e sobre quem nos referiremos sempre nos meandros deste texto.

**(01)** *Meu nome é Berenice Maria Medeiros de Jesus, eu nasci e me criei na Comunidade Tinguu. Por volta dos 13 anos nós fomos pra Santarém porque não havia mais estudo aqui pra nós. Só tinha estudo aqui até a 4ª. Série e a mamãe queria que todos nós estudássemos, então, por esse motivo ela conduziu toda a família para morar em Santarém. Lá em Santarém, passei um bom tempo estudando, me qualificando, e quando me formei, eu voltei pra trabalhar, na Comunidade Acaizal.*

**(02)** *Eu passei 8 anos lá na Comunidade Acaizal e eu gostava de trabalhar lá, eu tinha o apoio dos pais, da comunidade, mesmo porque eu trabalhava sozinha, eu era a professora, a servente, a diretora, tudo. Tinha o Seu Crisântemo<sup>15</sup> que era Presidente da comunidade, ele era tudo lá. E eu também era tudo na escola. Tudo eu fazia na escola. Essa escola era toda de ripinha, assim... parecia um galinheiro lá, eu passei por galinha e os meninos, por pintinhos.*

**(03)** *Também trabalhei com turmas do EJA numa outra comunidade, de Murumuru, numa escola de lá. Foi uma experiência muito gratificante porque eu ensinei pra eles, mas eu mais aprendi do que eles.*

**(04)** *“No início foi muito difícil (ao fazer referência à participação que teve no Programa Acelera Brasil), mas depois eu achei assim... um projeto muito importante e que eles ajudavam muito a gente. Hoje, eles colocam assim... vários projetos que tem hoje, mas eu não vejo tanta ajuda como tinha o projeto acelera. Vinha material pra professo-*

---

14Desde 2015 a UFOPA vem realizando o Processo Seletivo Especial – PSR para as demandas sociais quilombolas e indígenas.

15Usamos o pseudônimo Crisântemo de forma a preservar a identidade da pessoa a quem o texto se refere.

*ra e vinha material pro aluno e todos os meses nós tínhamos nossa orientadora que vinha na escola conosco, ela vinha tirar dúvidas, nos orientar, nos ajudar. Hoje, eu não vejo isso, tem vários programas, mas os professores que tem que ir lá pra pegar as informações, também tinha outro, porém, todo sábado nós tínhamos encontro, aí, a minha experiência, o que eu fazia com a minha turma eu ia e contava lá, e o que as colegas faziam, elas iam contar, então, às vezes as minhas experiências serviam pra elas e as delas já serviam pra mim ( ) foi um projeto muito bom mesmo.*

**(05)** *“Lembro que na conclusão do curso do CEFET nós fomos defender nosso trabalho lá na Casa da Cultura, em Santarém. O nosso tema era As Contribuições da Cultura Quilombola para a cidade de Santarém. Pra fazer esse trabalho de conclusão de curso nós tivemos a ajuda do Historiador do Museu de Santarém, Pedro Paulo Santos<sup>16</sup>. Naquela época era um trabalho muito importante, hoje, eu olho pra ele e acho pobre, pobre, pobre, porque naquela época éramos carentes de fontes. Hoje não, já temos muitos livros, muitas fontes”.*

**(06)** *“...eu não queria ser professora, tanto é que não estudei Magistério, eu fiz Contabilidade. A minha vontade era trabalhar num comércio, numa outra coisa qualquer, menos ser professora, mas... infelizmente, é... nós... é... estamos atrás de trabalho e não conseguimos aquilo que a gente realmente quer, então, antes de surgir a proposta pra eu ser professora, minha tia que convidou... e me convidou pra trabalhar lá. Eu disse que não ia e ela disse ‘não... mas tu pensa...’. Aí eu fui atrás de trabalho de novo, porque eu não queria voltar pra colônia novamente, e aí eu não consegui, e aí eu disse pra minha mãe ‘mamãe... é a única alternativa, eu não posso ficar sem trabalhar, eu preciso trabalhar. Eu vou experimentar, se eu gostar, eu fico, senão, eu saio’. E... no dia 14 de março de 1992 eu cheguei no Açaizal pra trabalhar de professora.*

*A princípio deu vontade de desistir porque eu trabalhei três meses sem ganhar nada, comia e bebia porque os comunitários me davam o que comer e o que beber, mas eu fazia muito plano de voltar pra casa. Eu chorava porque eu nunca tinha saído assim, longe da minha família né! ( ). Trabalhei lá nos seis primeiros meses, tudinho morando nessa casa. Quando foi no segundo semestre, eles me arrumaram uma casa pra mim morar lá porque a minha família queria muito ir pra lá passar o final de semana comigo, ficar lá comigo, aí não tinha, não dava misturado com os outros, então, eu arrumei essa casa e aí sempre a minha família, meu pai e minha mãe iam pra lá comigo, aí quando foi no meio do ano, em outubro, arrumei logo mari-*

*do, aí pronto, não voltei mesmo mais, e, foi um ano assim, que comecei a estudar e comecei a gostar, num sei se foi o povo daquela comunidade que era muito acolhedor comigo, mas eu aprendi a gostar do meu trabalho e, aprendi a gostar de ser professora e, hoje, eu digo que eu não me vejo mais em outra profissão, eu gosto daquilo que eu faço, amo meu trabalho e quero continuar fazendo isso cada vez mais com perfeição, né!*

**(07)** *“Eu me sinto muito feliz por ser uma professora quilombola. Meus avós, eles eram negros, eram quilombolas. Eu me sinto feliz porque aquilo que eles lutaram, não conseguiram e hoje, nós estamos conseguindo. ( ) Tem pessoas que dizem ‘Ah, mas agora vive de cotas?’. Que nada, nós vamos lutar pelos nossos direitos com cota ou sem cota ( ). Eu vou deixar de ser negra só porque eu não quero usar cota? Eu vou ser negra sempre, todo o tempo da minha vida, isso eu tenho repassado para os meus filhos pra que eles tenham uma vida melhor do que a que tenho hoje”.*

### **3. OLHANDO PELO CALEIDOSCÓPIO DA VIDA, VEMOS A REALIDADE VIVIDA**

*O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor.  
(Antônio Nóvoa)*

O caleidoscópio a que nos referimos é a abertura do leque da vida de alguém para falar e conhecer uma realidade que está oculta às nossas vistas, ao mundo do conhecimento. Aqui passamos a folhear algumas páginas da vida da Professora Berenice Maria Medeiros de Jesus.

#### **3.1. A vida sob vozes**

Em “O Narrador”, Benjamin (2012) tece relevantes considerações acerca da obra de Nikolay Leskov sob o olhar da narrativa. Ele, Benjamin (2012, p. 2013), faz a seguinte afirmação: “as melhores narrativas são aquelas que não se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”. Nas pegadas benjaminianas, estretaremos nosso olhar no intuito de desenhar na mente do leitor o “eu” figurativo da Professora Berenice Maria, narradora anônima, de quem podemos perceber e até mesmo sentir a voz interior narrando a própria história de vida como professora. É por esses rumos que buscamos a identidade dela, seja pessoal, profissional ou cultural, inseparáveis entre si que a constituem como pessoa do mundo onde habita.

A identidade não é algo do que alguém possa se apropriar, que se possa transmitir, repassar, transferir, a identidade é constituída no interior das pessoas como fruto de contínuas lutas, construindo, assim, a identidade ao longo da vida, num espaço, universo chamado pessoa. Segundo Nóvoa (2007, p. 16),

*A identidade não é um dado adquirido, não é uma propri-*

idade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

É nesse processo identitário arquitetado pouco a pouco pela ação da Professora Berenice Maria, cujas vozes são instrumentos de produção que constroem um pedacinho da história que buscamos conhecer – a identidade da Professora Berenice Maria, como em **(1)**, ao dizer quem é. Esse “dever ser” é evidente na assunção da primeira pessoa “*Meu nome é Berenice Maria Medeiros de Jesus. Nasci e me criei na Comunidade Tingu...*”. Em **(2)**, a professora fala de uma realidade, a dela, que foi aproveitada na oportunidade porque naquele tempo, em 1992, ela “*tinha estudo*” para trabalhar como professora, embora não fosse inicialmente, na área do Magistério, mas talvez porque seria uma pessoa com mais condições para assumir uma sala de aula em lugares tão distantes dos centros urbanos, como é o caso da Comunidade Açaizal – lugar dos primeiros anos do exercício da profissão docente, por isso, mediante a necessidade e a oportunidade, a professora abraçou a causa, mas com certa insegurança, com reservas. Essa insegurança fica ainda mais visível quando a professora tem que “*ser tudo*” na escola, ou seja, ela não tem que aprender sozinha ou com uma tia, professora aposentada que lhe servia de tutora, como ser boa professora, além de realizar todas as tarefas da escola onde ela assumia as responsabilidades de diretora, secretária, servente. Para essas atividades contava com o apoio dos pais dos alunos e do Presidente da comunidade. A Professora Berenice Maria narra uma realidade que poucos conheceram, em **(2)** “*a escola era toda de ripinha, assim... parecia um galinheiro, lá eu passava por galinha e os meninos, por pintinhos*”.

A imagem que nos traz à mente a fala da Professora Berenice Maria, é que a escola era improvisada numa espécie de galpão. Ela exterioriza a forma como sentia a realidade chegando ao ponto de igualar-se às criações do lugar.

Esse é um assunto que nos remete às ideias de Bahktin (1993, p. 20) ao falar sobre a constituição do sujeito em sua obra “*Por uma Filosofia do Ato*”, na qual “*dever ser*”, refere-se à questão de “*ser sujeito*” para o que ele aponta a existência de dois mundos, o mundo da cultura e o mundo da vida. O primeiro é “*o único mundo no qual nos criamos, contemplamos e vivemos nossas vidas e morremos*” (Idem. Idem). O segundo mundo é “*o mundo no qual os atos da nossa atividade são objetivados e o mundo do qual esses atos realmente provêm e são realmente realizados uma única vez*” (Idem. Idem), ambos têm existência paralela, podendo haver intersecção entre eles por meio da assunção do “*processo de ser*”, ou seja, é o sujeito em atividade na cultura e na experiência da vida que realiza a união, singular e irrepetível, entre estes dois mundos..

Vemos então, que a Professora Berenice Maria na sua carreira

do Magistério, vive intrinsecamente a ação do “processo de ser”. No mundo da cultura, ela é formada em Contabilidade e por certo tempo exerceu a função de professora do Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica vigente, caracterizados como ‘saberes formativos’ (TARDIF, 2012). Inicialmente ela cursou o segundo grau Técnico em Contabilidade, depois veio o Magistério pelo Projeto Gavião<sup>17</sup>, seguindo, cursou Ensino Superior em Formação de Professoras para Séries Iniciais e Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará – CEFET, por um programa de formação de professores do governo do Estado do Pará. A Professora não parou por aí, atualmente estuda na UFOPA, cursando Licenciatura Integrada em Português e Inglês, pelo PARFOR, Plano Nacional de Formação de Professores, Programa do Governo Federal para formação de professores leigos. É nesse universo de conhecimentos que ela vem construindo seus saberes formativos, necessários à formação docente. Esse é o mundo do conhecimento, um universo à parte da realidade onde a Professora Berenice Maria vivia, conhecia e no qual trabalhava.

Em se tratando do mundo da vida, do mundo da experiência, a realidade vivida pela Professora Berenice Maria, estava em outra dimensão, ela não foi formada para aquela realidade e aqui importa salientar, ao tratar desses dois mundos com Bahktin (1993) que diz que o único momento de encontro entre eles, ocorre pela assunção do “ato de ser” em processo do sujeito.

Na voz da Professora Berenice Maria é visível o “ato de ser” pelo mundo da cultura. Ela se aproxima desses mundos ao retornar à sala de aula na busca de mais conhecimentos, pois seria interessante investir na carreira do Magistério por se mostrar promissora; quando assume as responsabilidades de “ser tudo” na escola, tendo que aprender com a própria experiência; ao desenvolver “maneiras de aprender”, assim como “maneiras de ensinar”, “maneiras de fazer”, pelo mundo da experiência. Nesse contexto, as condições de trabalho eram muito difíceis e, nesse sentido, é visível como se dá o processo de desvalorização da professora, o descaso da educação pelo poder público, pois ao falar de si a Professora está contando a história, está historicizando, contribuindo com a construção da história da educação dessa região norte do Baixo Amazonas, na voz de uma professora quilombola.

Ao mesmo tempo em que a Professora Berenice Maria fala de si vamos percebendo a presença da fala de Benjamim (2012, p. 217): “O narrador retira o que ele cola da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas às experiências dos seus ouvintes”.

Com isso, vê-se assim, que a narrativa é coletiva, pois conta fatos da realidade, ela ajuda a reconstruir a história por meio das mentes dos ouvintes que passam a ter um cenário mental de um mundo, de uma realidade educacional desconhecida até então, pela maioria das pessoas.

---

<sup>17</sup>Projeto de formação de professores para cursar o Magistério em nível Médio, antigo Segundo Grau.

### **3.2. Quando o sujeito é atravessado pela linguagem e pela identidade**

Ao longo desse texto temos falado assiduamente sobre sujeito, porém, em nenhum momento fizemos alguma asserção acerca do mesmo. É de Bahktin (2011) que pegamos emprestado o conceito de sujeito constituído na e pela relação dialógica da linguagem. Neste caso, do sujeito em relação ao “outro”, ao que Bahktin denomina “exotopia”.

Ao falar sobre a questão do autor em relação à obra que produz, no texto *O Autor e a Personagem*, Bahktin (2011, p. 14) faz a seguinte afirmação:

[...] ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro; é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro [...].

Ao falar dessa forma, Bahktin está se referindo à questão da alteridade, capacidade humana de colocar-se no lugar do “outro” em determinada situação a fim de ver o mundo sob a ótica desse “outro” que não “eu”. Ao assumir o lugar do “outro”, passo a ver o mundo na perspectiva dele e não sob a minha perspectiva. Assim, sou capaz de sair de mim para colocar-me próximo do lugar do “outro”, chegando a esse “outro” sendo capaz de mudar a mim e a ele, e mais, poder retornar ao meu lugar mudado por mim e pela relação dialógica que mantive com o lugar que meu “outro” ocupou.

Trata-se, então, de uma visão alteritária da vida, a que neste espaço denominamos “bailar de eus”: meu “eu” e o “outro” bailam dialogicamente, interagindo pela linguagem como se estivessem numa dança, ambos interagem rit-mi-ca-men-te.

É nessa perspectiva do “bailar de eus” que identificamos o sujeito atravessado pela linguagem. É na interação entre narradora, sujeito do seu próprio discurso, que a Profa. Berenice Maria, numa perspectiva social, nos conta sua história de vida e nos permite desenhar nas nossas mentes, o quadro social da sua profissão docente no momento histórico em que viveu, fazendo com que, por meio da sua voz, nos coloquemos no lugar dela e sintamos o que ela sentiu, viveu e passemos a perceber, a conhecer esse novo universo, o dela, e, daí, respeitá-la como pessoa, enquanto profissional da educação, considerando sua história de vida na relação com nossas histórias de vida e de profissão docente.

A assunção<sup>18</sup> do sujeito (FREIRE, 2011, p. 41) da linguagem na voz da narradora é algo de suma importância, tal como ela afirma em (1) “*Meu nome é Berenice Maria Medeiros de Jesus, eu nasci e me criei*

---

<sup>18</sup>Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire refere-se à questão da “assunção” da identidade cultural do professor como sendo uma exigência necessária à prática docente.

na Comunidade Tingu...”. Mais que isso, o sujeito do discurso assume a identidade cultural que possui a narradora e a instala como elemento/pessoa essencial, cultural e historicamente como sujeito representativo de várias vozes da história que não é somente a dela, mas se trata de uma memória coletiva representada por ela, a Profa. Berenice Maria, como se pode ver em

(7) “*Eu me sinto muito feliz por ser uma professora quilombola. Meus avós, eles eram negros, eram quilombolas. Eu me sinto feliz porque aquilo que eles lutaram, não conseguiram e hoje, nós estamos conseguindo. ( ) Tem pessoas que dizem ‘Ah, mas agora vive de cotas?’ Que nada, nós vamos lutar pelos nossos direitos com cota ou sem cota ( ). Eu vou deixar de ser negra só porque eu não quero usar cota? Eu vou ser negra sempre, todo o tempo da minha vida, isso eu tenho repassado para os meus filhos pra que eles tenham uma vida melhor do que a que tenho hoje”*

Na verdade, esse “bailar de eus” vem se configurando no decorrer da história de vida contada pela Professora Berenice Maria, ela se assume como pessoa, como professora quilombola que tem a ajuda dos pais, do Presidente da comunidade para poder trabalhar, das crianças que eram seus alunos “pintinhos” em (2), os alunos da EJA que a ensinaram mais do que aprenderam em (3), a construção do TCC com temática quilombola “*As Contribuições da Cultura Quilombola para o município de Santarém*” em (5), a troca de experiências com as colegas professoras no Acelera Brasil em (4), e daí por diante... Os sujeitos interagem de forma introspectiva na voz da Professora e por ela se realiza num contexto que é o da narrativa, ou seja, são as várias vozes culturais interagindo dialogicamente pelos meandros da narração da Professora Berenice Maria.

#### **4. NOVOS CAMINHOS? – considerações finais**

Este artigo teve a finalidade de mostrar um viés da realidade da vida de uma professora que mora e trabalha em uma comunidade quilombola, Tingu, no interior da Amazônia paraense, considerando a voz da própria professora que conta como iniciou sua carreira, fala sobre as dificuldades pelas quais passou, suas experiências de vida, além de expressar enfaticamente sua satisfação no trabalho que desenvolve nessa comunidade tradicional assumindo a sua identidade.

Nosso propósito foi o de publicar uma pequena amostra desse universo da “vida de professoras” que trabalham em Comunidades Tradicionais, rurais, na iminência de conhecer a profissão por meio da abordagem narrativa como forma mais adequada considerando que a história é contada pelos próprios narradores, na perspectiva de quem as viveu, por isso, ouvir a voz da professora é mais conveniente, uma vez que não há interferência de terceiros, como diz Tardif (2012, p. 243) “se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisamos dar-lhes tempo e espaço para que possamos agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”.

A partir da voz narrada da Professora, destacamos algumas con-

tribuições no contexto deste artigo, neste trabalho de pesquisa:

1- Trata-se de professora de origem humilde, de comunidade quilombola rural amazônica que não pretendia, nem queria ser professora, seguiu a profissão por falta de oportunidade de trabalho em outra área e por uma questão de necessidade financeira. Ao ingressar no Magistério trabalhou como prestadora de serviços para a SEMED-Santarém-PA, tendo que realizar suas atividades educacionais em situações adversas.

2- As vozes da Professora denunciam precariedade, falta de infraestrutura física e humana do ambiente escolar, além de revelar ausência do poder público no local de trabalho, pois na escola a professora “era tudo”: diretora, professora, servente, secretária e a escola existia na mais intensa precariedade.

3- Essa realidade nos remete a insipientes desenhos do perfil profissional dos educadores que atuam na área rural, além de revelar quão intensa é a desvalorização da carreira do Magistério, no sentido em que: I- contrata-se profissionais sem qualificação específica para a área educacional (a professora cursou Ensino Médio em Contabilidade, algum tempo depois estudou Magistério pelo Projeto Gavião); II- a escola não tem assistência pedagógica para a professora, quem o faz é uma tia que a orienta por um bom tempo; III- existe visível desrespeito ao profissional da educação, a Profa. passa 3 (três) meses sem receber salário e vive apoiada pela comunidade que a ampara com alimentação e moradia; IV- as condições de trabalho são sub-humanas, degradando, assim, a profissão, por conseguinte, o profissional da educação

4- A professora adquire formação específica por programas como o Projeto Gavião, o CEFET e o PARFOR/UFOPA e trabalha com programas educacionais como o EJA e o Acelera Brasil. Vê-se, com isso, que o Estado não tem políticas permanentes de formação de professores para áreas rurais, fato que se dá por meio de cursos intensivos ou de interiorização; o Projeto Gavião e o CEFET não funcionam mais, o PARFOR está em vias de finalização, com isso, o município de Santarém e tantos outros desta região continuam sem formação permanente de professores e as escolas rurais são as mais prejudicadas nesse sentido.

Considerando o contexto estudado há um viés a ser ressaltado. Na região rural do município de Santarém, as escolas de comunidades quilombolas, como se pode visualizar na Imagem (01), página 5, têm sido as de melhores condições físicas e humanas, fato que se dá pela organização social e as lutas permanentes dessas comunidades, uma vez que existem verbas específicas destinadas para construção de escolas na região de quilombos. As lutas sociais das comunidades quilombolas ocorrem por meio das associações de comunitários, no caso de Tinguá é a ARQUITININGU, e da federação municipal, a FOQS.

Enfim, chegamos ao final deste texto na certeza de que as ideias apresentadas serão reconfiguradas e ampliadas na tese de doutorado já referida anteriormente.

No decorrer do estudo apresentado falamos da identidade cultural do sujeito construída no percurso da história de vida da Professora

Berenice Maria Medeiros de Jesus. Queremos salientar que essa história de vida narrada com a voz da própria professora está sendo construída em forma de “processo identitário”, conforme defende Bahktin (2007, p. 20): “Um ato deve adquirir um plano unitário singular para ser capaz de refletir-se em ambas as direções – no seu sentido ou significado e em seu ser; ele deve adquirir a unidade de dupla responsabilidade – tanto pelo seu conteúdo como pelo seu ser”. Isso porque o ato de construir a história não se encerra aqui e nem nas narrações da Professora, a história da profissão docente é algo dinâmico, contínuo, duradouro daí porque ser “processo”.

A história de vida da Professora foi focada em duas espécies de mundo, o da cultura e o da vida, apontados por Bahktin (1993) ao referir-se à constituição do sujeito em “dever ser” que, por sua vez, configura-se na constituição do ato de “ser professora”, sujeito da profissão que abraça enquanto profissional da educação assumindo sua Identidade Cultural enquanto produto sócio-histórico (FREIRE, 2011).

É importante salientar a existência latente de um quadro relevante da realidade educacional desenhada, a saber: I- a identificação da professora com a profissão que exerce; II- a valorização da Professora pela comunidade, do contexto em que trabalha; III- o reconhecimento social da profissão docente no contexto, na comunidade da professora; IV- a formação docente da professora é algo singular nas escolas rurais do interior paraense; V- a permanente integração Comunidade, Conselho Escolar e Escola.

Portanto, o “dever ser” deve ser exercício permanente da vida docente e, quando possível, narrado ao mundo.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Por uma filosofia do ato**. Texto completo da edição americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, exclusivo para uso didático e acadêmico.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. (6<sup>a</sup>. ed.). São Paulo: Martins Fontes. 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura. (8<sup>a</sup>. ed.). São Paulo: Brasiliense. 2012.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza** – La investigación-acción en la formación del profesorado. [Becoming Crítico]. (2<sup>a</sup>. ed.). Barcelona-Argentina: Martínez Roca. 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

LUZ, A. F. **Relatório Antropológico**: A comunidade de Remanescentes de Quilombo do Tingu. Pesquisadora Responsável. Tingu-Santarém-PA. 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. Org. **Coleção Ciências da Educação**. 2<sup>a</sup>. Ed. SP: Porto Editora, 2007.

SCALABRIN, M. A. R. PRADO, G. V. T. BRASILEIRO, T. S. A. Narrativizando Inserção de Sujeitos em Campo de Pesquisa: Conflitos e Desafios em Formação Continuada de Professores. In: **Anais** das VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: “Narrativa, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas”, realizadas en la ciudad de Mar del Plata los días 29, 30 y 31 de octubre de 2015, pela UNMDP - Universidade Estadual de Mar Del Plata, Argentina – AR. 2015. Texto disponível em: <<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/cienciasdelaeducacion/jornadas/jprof2015/ponencias/scalabrin.pdf> >

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. (3ª ed.). Campinas: Vozes. 2012.



## **PARTE III**

# **FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**



# ALDEAMENTO NO PERÍODO JESUÍTICO (1549-1759) E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONTEMPORÂNEA<sup>1</sup>

*Gilberto César Lopes Rodrigues\**  
*José Claudinei Lombardi\*\**

## **A Companhia de Jesus e a catequese**

Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé (DOM JOÃO III, *apud* SAVIANI, 2011, p.25).

A fase jesuítica é a mais longa política de educação para os povos indígenas brasileiros, perdurando de 1549 até 1759, e está intimamente ligada à história da Igreja no Brasil, sobretudo à história da Companhia de Jesus, apesar de outras ordens religiosas, como os missionários salesianos e os franciscanos, também estarem envolvidas. No entanto, são os jesuítas<sup>2</sup> que formaram uma rede de instrução que podemos afirmar tratar-se da primeira tentativa de formação de um sistema educacional brasileiro, uma vez que, “criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território” (SAVIANI, 2011, p. 26).

A Companhia de Jesus, ordem religiosa formada por padres (conhecidos como jesuítas), foi fundada por Inácio de Loyola em 1534. Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, principalmente, em função da determinação em alcançar seus princípios fundamentais: busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e a vontade dos homens; obediência absoluta e sem limites aos superiores; disciplina severa e rígida; hierarquia baseada na estrutura militar; valorização da aptidão pessoal de seus membros (MACIEL; NETO, 2006, p. 467-468). Em 1556, eles contavam com mil membros e, em 1606, esse número cresceu para treze mil. A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais. Todavia, pouco a pouco, a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão

---

<sup>1</sup>O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado do autor.

\* Professor do Programa de Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em Educação pelo Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [gilbertocesar@gmail.com](mailto:gilbertocesar@gmail.com)

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [zezo@unicamp.br](mailto:zezo@unicamp.br)

<sup>2</sup>Optamos por caracterizar esse período através da atuação da Companhia de Jesus, mesmo sabendo da existência de outras ordens religiosas que atuaram na colônia e do debate acerca da chegada primeira dos franciscanos em 1538 mantendo um núcleo educacional em Biaça (maiores detalhes ver SANTOS, 1974), por entendermos que seus meios e objetivos em grande medida se estendem aos outros grupos missionários e por terem constituídos um princípio de sistema educacional.

mais importante, entre suas atividades (MACIEL; NETO, 2006).

Mas porque os jesuítas vieram catequizar os índios? O que tinham os gentios que os atraíram com tamanha dedicação? Será que eram os gentios quem atraíam os missionários, ou havia outras riquezas? Uma das explicações mais comuns na literatura sobre a vinda dos missionários assenta-se na reação do catolicismo ao crescimento do protestantismo na Europa e a conseqüente necessidade de assegurar novos domínios, como exemplifica o fragmento abaixo:

A Companhia de Jesus foi fundada em pleno desenrolar do movimento de reação da Igreja Católica contra a Reforma Protestante, podendo ser considerada um dos principais instrumentos da Contra-Reforma nessa luta. Tinha como objetivo sustar o grande avanço protestante da época e, para isso, utilizou-se de duas estratégias: a educação dos homens e dos indígenas; e a ação missionária, por meio das quais procuraram converter à fé católica os povos da região que estavam sendo colonizadas (MACIEL; NETO, 2006, p. 467-468).

Entendemos que explicar a vinda dos jesuítas ao Brasil colonial como tentativa de ampliar o catolicismo como reação ao nascente protestantismo é parte do processo explicativo, mas não toda a explicação. Outra peça explicativa do processo de vinda dos Jesuítas diz respeito ao nascente modo de produção capitalista com a necessidade da incorporação de mão-de-obra barata à emergente sociedade capitalista nacional e das riquezas possíveis de serem pilhadas para o comércio europeu. Os meios para isso se deram através da educação catequética e dos aldeamentos (FERREIRA, 2001, p. 72).

Na catequese, por exemplo:

Todos os dias da semana, acabada a oração, se dirá logo uma missa que a possam ouvir os índios antes de irem às suas lavouras [...] a qual acabada se ensinarão aos índios em voz alta as orações ordinárias: a saber, Padre-Nosso, Ave Maria, Credo, Mandamentos da lei de Deus e da Santa Madre Igreja; e os Sacramentos, actos de contrição, e confissão, geralmente os diálogos do catecismo breve, em que se contem os mistérios da fé. Acabada esta doutrina irão todos os nossos para a Escola [...] aonde os mais hábeis, se ensinarão a ler e escrever, e havendo muitos se ensinarão também a cantar, e tanger instrumentos para beneficiar os ofícios divinos; e quando menos se ensinará a todos a doutrina cristã. (Pe. Antonio Vieira, regulamento de Aldeias e de Missões, séc. XVII, *apud* AMOROSO, 2001, p. 133).

Ou seja, os conteúdos adotados, além de estranhos à cosmologia indígena por incluírem ensinamentos dos mandamentos da 'Santa Madre Igreja', assentados em 'mistérios' que, afora os conteúdos, eram comuns à cosmologia dos gentios (entendidos no âmbito da natureza e não transcendentais) eram reforçados e complementados por uma metodologia meritocrática que impunha uma divisão do trabalho diferente<sup>3</sup>

---

3A divisão de trabalho costumeira se assentava na lógica de que ao homem incumbia-se a caça e as mulheres ao cuidado da criança na infância, por exemplo. O que podemos deduzir, mas não afirmar, a

da costumeira, uma vez que aos mais hábeis era ensinado ler e escrever. Outro ponto importante que a metodologia jesuítica almejava era o controle das populações indígenas. A tática era o uso dos aldeamentos. Sobre esse uso o padre José de Moraes, descrevendo como os jesuítas portugueses procederam com os indígenas da Ilha do Maranhão após a expulsão dos holandeses, observa que “foi necessário diminuir o número de aldeamento na ilha, uma vez que vinte e sete era quantidade grande demais de aldeias com um total de doze mil almas para *apenas dois jesuítas* levarem a bom termo seu trabalho”. Expulso os holandeses “foi objeto da sua primeira diligência diminuir o número de aldeias, para que, juntas em menos povoações, pudessem ser *melhor assistidas, e doutrinadas* pelos padres” (MORAIS, 1987, p. 58. Grifos nossos). Ou seja, possuindo a quantidade adequada de jesuítas, o método do controle dos gentios reunidos em aldeamentos era adequado.

Complementarmente, “mandaram erigir igrejas onde pudessem administrar sacramentos, celebrar sacrifícios, e ensinar os dogmas da nossa fé, pelo método que para isso traziam, conforme o louvável costume das nossas aldeias do Brasil (*idem*)”. Nessas igrejas:

Todos os dias de manhã e de tarde faziam ajuntar na igreja os meninos e meninas, aos quais juntos, em voz alta mandavam repetir as orações, rematando sempre com a salve-rainha e bendito, cantados pelas melhores e mais agradáveis vozes dos seus neófitos. Nos domingos se juntavam todos e antes de entrar a missa rezavam a santa doutrina, ouviam a explicação dos divinos mistérios e assistiam às missas que nos dias clássicos eram cantadas e acompanhadas de muito bom e ajustado som de charamelas, para o que tinham trazido já ensinados alguns dos tupinambás no tempo em que estiveram em Pernambuco, o que tudo convidava os mesmos índios que *pela sua natural preguiça são de ordinário pouco afetos a qualquer trabalho*. Nestes, e semelhantes exercícios, gastaram louvavelmente o tempo, não se descuidando de assistirem com sua costumada caridade aos enfermos, curando-os nas suas enfermidades e ajuntando aos remédios do corpo as mais importantes e eficazes medicinas da alma (MORAIS, 1987, p. 58, **grifo nosso**).

É interessante notar a partir da passagem acima que a concepção ainda muito difundida na cultura popular brasileira segundo a qual os indígenas são preguiçosos pode ter seu nascedouro no contexto dos jesuítas. Porém, essa concepção fica, no mínimo, confusa quando levamos em consideração a prosperidade das missões comparadas aos demais povoamentos coloniais, como apontaremos mais adiante. Outro ponto de destaque no fragmento acima diz respeito ao uso do canto e do teatro como instrumento de sedução e catequização dos gentios que, combinados, caracterizavam “um esforço racionalmente feito para conquistar homens” e, sendo assim, “é um esforço para acentuar a semelhança e apagar a diferença” (BAETA NEVES, 1978, *apud* SAVIANI,

---

partir da metodologia meritocrática jesuítica é um princípio de divisão do trabalho intelectual e manual uma vez que aos mais hábeis é ensinado a ler e escrever.

2011, p. 31).

Porém, como adiantamos, não foram apenas os jesuítas que exerceram atividades instrucionais com os indígenas brasileiros no período colonial. Missões missionárias salesianas atuaram junto aos povos do Alto Rio Negro no Amazonas cuja metodologia foi semelhante àquela realizada pelos jesuítas, como aponta o fragmento abaixo:

Educadores por excelência, os salesianos instalaram grandes internatos e escolas nas aldeias indígenas. Por meio da educação escolar, introduziram a língua, a história e os valores da sociedade dominante, promovendo uma mudança de caráter conflitivo não só em relação às condições reais de reprodução da vida dos grupos da área, como também ao nível da representação que fazem de si os agentes da sociedade indígena, posto que três gerações já passaram pelos internatos da Missão. Nesses internatos, o ensino do português era imposto em detrimento do uso das línguas nativas. Crianças eram separadas das famílias e, fundamentalmente, investia-se na capacitação profissional dos índios, como forma de produzir mão-de-obra barata para a população não-índia circunvizinha (FERREIRA, 2001, p. 73).

A passagem acima parece apontar para o que Moreira Neto (1988, p. 47) considera como o surgimento dos *Tapuíos*. Esses seriam índios profundamente deformado e conformado aos padrões culturais que lhe foram impostos, submisso aos valores coloniais decorrentes da mudança ao nível das representações que fazem de si após gerações de educação missionária. Deformados e capacitados profissionalmente os indígenas inseridos no 'processo educativo' religioso se incorporam ao modo de produção como mão-de-obra barata.

Outra observação interessante sobre a ação doutrinária dos salesianos junto aos povos indígenas diz respeito à reconstrução dos espaços geográficos das comunidades e ao desmantelamento dos seus laços de parentesco. Nesse sentido:

[...] o modelo de atuação dos salesianos, à semelhança do modelo jesuíta, impôs mudanças nas ordens sociais e espaciais, de acordo com a ideologia católica. Grupos de descendência patrilinear foram reduzidos a grupos nominados segundo padrões da sociedade brasileira. Os índios tiveram de habitar casas distribuídas e organizadas conforme os ideais católicos, provocando transformações na maneira como concebiam a si mesmo e o mundo. Aspectos das cosmologias indígenas foram substituídos pela moral católica. O poder de decisão de lideranças tradicionais foi esvaziada (FERREIRA, 2001, p. 73).

Ou seja, através da catequese e do aldeamento, sistemas simbólicos, modos de viver, falar e de pensar construídos e aperfeiçoados através dos séculos foram forçados a desaparecer ao serem substituídos pelo modo de viver e pensar eurocêntrico-cristão. O objetivo era facilitar à dominação decorrente da aculturação e facilitar a inserção dos gentios ao modo de produção colonial como mão-de-obra barata. Por isso, entendemos que os motivos econômicos impulsionaram a vinda dos missi-

onários e complementa o entendimento de sua chegada a terras distantes e ‘inóspitas’ de além-mar.

### **Os motivos econômicos da aculturação dos gentios**

Apesar do destaque frequentemente dado aos objetivos religiosos de conversão dos gentios na ação dos jesuítas como reação ao nascente protestantismo, é interessante não perder de vista o fundo econômico da inserção religiosa no país como peça explicativa da vinda dos missionários. Considerando a economia mercantil extrativista da época, a exploração de produtos florestais como o cacau, o cravo, a canela a copaíba, etc., tinham mercado na Europa e podiam ser colhidos, produzidos e transportados através da mão-de-obra indígena barata e abundante. Como observa Ribeiro (1996, p. 35) sobre a economia da época e a utilização da mão-de-obra indígena no norte do Brasil:

O delta do Amazonas constitui uma das áreas de mais antiga ocupação europeia no Brasil. Já nos primeiros anos do século XVII ali se instalaram soldados e colonos portugueses, inicialmente para expulsar franceses, ingleses e holandeses que disputavam seu domínio, depois como núcleo de ocupação permanente. Estes núcleos encontrariam uma base econômica na exploração de produtos florestais, como o cacau, o cravo, a canela, a salsaparrilha, a baunilha, a copaíba<sup>4</sup>, que tinham mercado certo na Europa e podiam ser colhidos, elaborados e transportados com o concurso da mão-de-obra indígena, farta e acessível naqueles primeiros tempos (RIBEIRO, 1996, p. 35).

Entendemos que o acesso a mão-de-obra farta, barata e, principalmente, acessível dos indígenas ao qual se refere o fragmento acima foi alcançado devido, em grande parte, à ação doutrinadora-catequética dos missionários durante os cento e cinquenta anos de missões que antecederam os primeiros anos do século XVII. Os aldeamentos acumulavam grande parte dos produtos trazidos da floresta pelos aldeados que depois eram escoados para a Europa abastecendo o mercado mundial. E, mais uma vez, torna a concepção da preguiça dos gentios aos trabalhos, relatados pelo padre José de Moraes, explicitadas anteriormente, contraditórias.

Outro relato interessante sobre a exploração de produtos florestais que pudessem se tornar mercadoria no mercado europeu diz respeito às ‘drogas do sertão’. Sua relação com os interesses econômicos da coroa<sup>5</sup> e dos religiosos é registrada por Manuel Diegues Júnior em

<sup>4</sup>Além das espécies citadas por Darcy Ribeiro, Diegues Junior inclui outras “drogas” exploradas como sassafrás, salsa, canafístula, pita, quina, urucu, canela, algodão, carajuru, puxuri, sementes oleaginosas, resinas e ervas medicinais, cuja exploração ou a sua procura “constitui o primeiro ciclo de penetração do mundo amazônico” (DIEGUES JUNIOR, 1960, p. 199).

<sup>5</sup>Sobre a riqueza da região amazônica e sua importância política para a coroa, vale observar o que afirma o capítulo III, intitulado, “Da Família Imperial, e sua Dotação”, da primeira constituição brasileira (1824) em seu artigo 105. “O Herdeiro presumptivo do Império terá o Título de “Príncipe Imperial” e o seu Primogenito o de “Príncipe do Grão Pará” todos os mais terão o de “Príncipes”. O tratamento do Herdeiro presumptivo será o de “Alteza Imperial” e o mesmo será o do Príncipe do Grão Pará: os outros Príncipes terão o Tratamento de Alteza” (disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui)

obra publicada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Após explicar o que são as ‘drogas do sertão’ enquanto “aquelas especiarias, que, encontradas abundantemente no espaço amazônico, logo atraíram o interesse do colonizador”, esse autor acrescenta:

Na época, era importante para os interesses portugueses a exploração das drogas. Entrava em declínio o ciclo lusitano nas Índias; e o aparecimento daquela riqueza amazônica permitia a Portugal prosseguir no fausto até ali mantido. O produto, encontrado nativo, passou a ser cultivado por ordens régias. De parte do Governo lusitano partiram providências em benefício dos produtos e da própria região, preservando esta da ofensiva exploradora de sertanistas e coletores. Os abusos eram punidos e o trabalho de extração era estimulado. Os bons preços que os gêneros adquiriam no mercado europeu, justificavam e compensavam o interesse, as providências e as medidas adotadas pela administração lusitana (DIEGUES JUNIOR, 1960, p. 200).

Neste sentido, escreve Darcy Ribeiro que, depois do “desbravamento” do delta do Rio Amazonas, o vale (interior) da região só foi devassado ao longo dos rios, furos, lagos e canais com a participação forçada dos indígenas. Para tanto, o aliciamento se dava:

[..] através de toda sorte de compulsões, desde “sujigações” e o descimento para as missões e núcleos coloniais até técnicas mais manhosas, como a de acostumá-los ao uso de artigos mercantis cujo fornecimento posterior era condicionado à sua participação nas atividades produtivas como mão-de-obra para todo serviço (RIBEIRO, 1996, p. 36).

Segundo Diegues Junior, o que motivava essa exploração era o fato de as drogas estarem espalhadas em abundância por todo o espaço amazônico. Em consequência as águas de todos os rios e igarapés eram cruzadas para a colheita de especiarias. “Guiadas pelos índios que conheciam os meandros da floresta e os segredos das águas fluviais, as canoas percorriam o interior amazônico, levando os colonos” (1960, p. 200). O autor ressalta que “a colheita das drogas do sertão era a sedução de todos, inclusive dos missionários das reduções, que faziam seus aldeados (índios pacificados) subirem e descerem os rios na tarefa de apanhar os produtos” (idem). Devido à exploração das drogas do sertão, para esse historiador, iniciou-se o processo de colonização da Amazônia.

Outra característica econômica do desbravamento da Amazônia, segundo Melatti (2007, p. 242), é a transformação do próprio índio em mercadoria, uma vez que, essa penetração portuguesa, através “[d]a subida do rio Amazonas, talvez não no sentido de povoar, mas no oposto, de aprisionar e levar índios como escravos para Belém e São Luís” pode ser comprovada pelo número de índios que se tornaram escravos em Belém da época (MOREIRA NETO, 1988). Assim a pilhagem sobre os bens dos gentios e a eles próprios era completa. De um lado subtraíram

madeira e drogas do sertão, de outro, subtraíam aos próprios indígenas dizimando ou transformando-os em mercadorias para ser explorada no mercado escravo.

Corroborando com os motivos econômicos que impulsionam a reforma, Teixeira Soares reforça que o ímpeto com que os Jesuítas se voltavam à educação não é explicado apenas pelo interesse em salvar as almas dos gentios convertendo-as à doutrina católica, era também de ordem econômica, uma vez que:

Pelas Constituições da Companhia de Jesus, somente os Colégios e as Casas de Formação poderiam possuir bens que lhes garantissem o sustento do trabalho pedagógico e missionário. Não resta dúvida, portanto, que a expansão do ensino jesuítico, no Reino como nos domínios portugueses, foi condicionada por este relevante fator. A penetração e o alargamento da obra missionária dependiam, fundamentalmente, da criação de escolas, únicos empreendimentos que poderiam justificar, do ponto de vista canônico, a posse dos bens indispensáveis à concretização dos demais fins da Companhia de Jesus (SOARES, 1961, p. 232-33).

Apesar das orientações apontadas acima sobre o limite ao acúmulo de bens nas missões para que fossem na dimensão de garantir o sustento e o trabalho pedagógico, há registros que mostram que a acumulação de riquezas propiciada pelos aldeamentos, atingiram patamares enormes para à época. Como exemplo, “somente na ilha do Marajó os jesuítas administravam fazendas que continham mais de cem mil cabeças de gado e propriedades rurais produtoras de açúcar” (MAXWELL, 1996, p. 59).

### **O outro lado da moeda: exaltação ao trabalho da Companhia de Jesus**

Apesar de calamitosa e desastrosa a atuação dos jesuítas considerada pelo lado dos índios, uma vez que “se não tivesse sido desfechado o golpe de morte nas missões do Brasil [...] provavelmente não teríamos mais um só índio selvagem nas nossas florestas” (J. M. de Madureira, 1927-29, p. 7)<sup>6</sup>, em toda historiografia sobre o real e o concreto há contradições. Neste caso, a catequização dos indígenas, analisada pela igreja e órgãos do governo brasileiro, encontramos literatura da qual o entendimento é que fizeram um grande serviço em prol da liberdade dos gentios e da consolidação da sociedade brasileira. Por ocasião da comemoração do Primeiro Centenário da Independência do Brasil, e publicado como tomo especial da Revista do Instituto Histórico e Geográfico

---

<sup>6</sup>Esta passagem se refere aos feitos do Pe. José de Anchieta, cuja passagem complete diz: “Anchieta, portanto, além de ter sido missionário e propagador da fé Catholica, foi, outrosim, - o civilizador mais eminente dos nossos antepassados. E se não tivesse sido desfechado o golpe de morte nas missões do Brasil - e houvessem os sucessores de Anchieta continuado os seus evangélicos labores, hoje, provavelmente não teríamos mais um só índio selvagem nas nossas florestas, lograríamos a doce consolação de ver todas as tribus caminhando para um illuminado porvir, incorporados à comunhão política do paiz, mesmo aquellas que por seus instinctos ferozes incutem terror ao homem civilizado” (extraído da conferência proferida pelo Pe. Americo de Novaes por ocasião do III Centenário de J. Anchieta)

Brasileiro, relativo ao Primeiro Congresso Internacional de História da América, realizado pelo mesmo instituto em setembro de 1922, o senhor J. M. de Madureira S. J., procurando recompensar as injustiças cometidas por Pombal<sup>7</sup> e a “grande dívida de gratidão para com a Companhia” (1927-29, p. XXXIII), relata:

[...] a independência nacional foi consequência da liberdade dos Índios, por cujos direitos lutaram os Jesuítas durante dois séculos e meio e sacrificaram a saúde, as forças, as comodidades, o socego, a popularidade, as amizades, a reputação, o sangue, a vida e a própria liberdade (MADUREIRA S.J, 1927-29, p. XXXV)

Prossegue esse autor:

A Companhia de Jesus deve também o Brasil a sua catechese e a esta o predomínio da religião catholica em todo paiz. É, portanto, de toda a justiça que, no centenário da independência, lembremos o que foi a Companhia para a Sociedade e para a Igreja na época mais terrível revolução religiosa e da christianização do Novo Mundo. Muito se diz contra a Ordem, por não lhe conhecerem as Constituições, porque foi Ella sempre alvo da conspiração de uma história falsaria e das mais degradantes calumnias. [...] Esta foi para a Igreja e para o Brasil um valioso e possante auxilio, novo e extraordinário, enviado por Deus (1927-29, p. XXXVI).

Assim, para J. M. de Madureira S. J. a Companhia de Jesus é meritosa por sempre ser solidária com os portugueses (lê-se, Coroa portuguesa) na defesa da integridade do território brasileiro, contra os aventureiros estrangeiros e pela incansável defesa dos direitos dos índios à própria liberdade (1927-29, p.4). Impressiona-nos a quantidade de vezes em que esse autor se refere aos feitos da Companhia quanto à defesa da liberdade dos índios. Porém não encontramos registros do que tomam por liberdade. Parece-nos que é a liberdade de se submeter à exploração econômica e a fé e ao modo de pensar cristãos.

Os registros desses objetivos de conversão dos missionários para com os indígenas podem ser recolhidos em toda obra escrita por eles e seus defensores. Destacaremos esses objetivos através de uma passagem da carta escrita por Pe. José de Moraes em 1759 destinada à coroa como apresentação de seu texto no qual relata a história da Companhia de Jesus nas províncias do Maranhão e Pará. Escreve este padre, após três parágrafos de exaltação à coroa e reafirmação de sua total submissão a ela, e em agradecimentos quanto ao envio, às expensas da coroa, de missionários vindos da Alemanha:

[..] ajudando com igual espírito aos nossos padres portugueses a converter muitas almas a Deus, e a mandar outras para o Céu, em que vinha Vossa Majestade a ter a

---

<sup>7</sup>Lembrando que através do Alvará Régio de 28 de junho 1759, abaixo transcrito parcialmente, incentivado pelo Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Rei, D. José I, determinou a retirada da instrução das mãos dos jesuítas em todos os cantos do Reino incluindo, consequentemente, as colônias. Mais tarde decretou a expulsão dos jesuítas de todos os domínios portugueses, tendo seus bens sido inventariados e sequestrados para serem incorporados ao erário real desarticulando toda rede de instrução oficial até então existente no Brasil colonial.-

maior parte de um serviço tanto de sua glória, como *do aumento da cristandade, que era o mesmo que multiplicar maior número de vassallos à sua real coroa* (MORAIS, 1987, p.7. Grifo nosso)

Explícitos ficam os objetivos de tornarem os indígenas cristãos e vassallos do Rei. Como complemento, segue o relato:

Desde seu primeiro dia quasi, até a sua expulsão (1549-1759), diz JOAQUIM NABUCO, a vida dos Jesuitas no Brasil pôde-se descrever como tendo sido *uma lucta incessante pela liberdade dos Indios*. Quer tomeis a vida de Nobrega, quer a de Vieira, ou vejaes no Paraguay ou no Amazonas, essa do principio ao fim é a sua missão por excellencia, sua utopia, se quizerdes: fazer entrar as raças americanas na grande espécie humana, ou, para elles resgatar também o Indio, com o sangue de Christo. Elles são *abolicionistas* dessas epochas (*sic*, de Madureira, 1927-29, p. 34)

Porém, como exaltar a defesa da liberdade impondo outra cosmologia, aldeamentos e outras relações de parentesco? E mais, como entender a ação da Companhia sem ter em vista, como já adiantamos, o fundo econômico que a impulsionava? Afinal, como lembra Prado Jr (2000, p.19-20):

No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes; e ele explicará os elementos fundamentais, tanto econômicos como social da formação e evolução históricas dos trópicos americanos.

Em complemento a esta observação de Caio Prado Jr e a passagem anterior de Darcy Ribeiro (p. XX), nas quais realçam a dimensão econômica dos empreendimentos da coroa, soma-se o relato do padre José de Moraes acerca da dinâmica da cidade de Belém em 1616, ao concluir que “[...]é finalmente esta cidade de muito importante comércio, porque todo o cacau, salsaparrilha, arroz, café, couros e madeiras, que vão para o reino são tirados de suas terras e sertões” (MORAIS, 1987, p. 138). Explícito, fica, os motivos econômicos que impulsionaram à Companhia de Jesus às terras tupiniquins contribuindo para explicar a vinda desses missionários além da reação ao crescente protestantismo no velho mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o colonialismo está umbilicalmente interligado com o desenvolvimento do capitalismo e considerando as dimensões políticas, econômicas e sociais dos empreendimentos da Companhia de Jesus, a relação entre catequese, educação e colonização<sup>8</sup>, teve como

<sup>8</sup>Segundo Saviani (2011, p. 26) “a inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a

objetivo:

Terras a serem conquistadas; riquezas a explorar; almas a serem salvas; hábitos e costumes a preservar ou alterar, conforme o padrão conveniente aos interesses dominantes, foram elementos presentes no processo de colonização. Num contexto no qual a Igreja e Estado se complementam, a catequese foi um poderoso aliado da colonização, aqui entendida não apenas como ocupação e exploração do solo e das riquezas, mas também como dominação de pessoas (COLARES, 2003, p. 18).

Com efeito, se considerarmos etimologicamente a palavra colonizar conforme Alfredo Bosi (1999) que, com base no Dicionário Etimológico da Língua Latina, de Augusto Magne, nos esclarece em “Dialética da Colonização” que “colo é a matriz de colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar” (COLARES, 2003, p. 21), os empreendimentos da Companhia se coadunam e se somam aos interesses da coroa sobre as terras e povos do Brasil.

Entretanto, apesar da ação dizimatória sobre os indígenas no período que abordamos, nem todas as sociedades indígenas desapareceram devido o contato com os não-índios e formas propriamente indígenas de resistência à situação de contato se desenvolveram bem como novas políticas educacionais são estabelecidas após 1759.

Cabe aos preocupados com a riqueza que a diversidade cultural humana representa para nosso futuro enquanto humanidade desenvolver formas educacionais formais para as populações indígenas que preservem e fortaleçam seu repertório cultural. Principalmente porque atualmente a maioria das comunidades indígenas vem requerendo seu direito por instrução escolar diferenciada garantida pela constituição de 1988. Neste sentido, nós, educadores comprometidos com uma educação emancipatória precisamos ficar atentos para que essas escolas não fiquem a mercê de paradigmas pedagógicos alienantes e individualistas que fundamentam grande parte das teorias educacionais oficiais.

Com efeito, é fundamental analisar no restante do percurso do doutoramento em que medidas a onda atual de implantação da educação escolar nas aldeias indígenas se configura como novo tipo de colonialismo, tendo em vista que ela fortalece nessas sociedades os saberes eurocêntricos, implanta organizações fundamentadas em princípios empresariais e a divisão do trabalho nos moldes do capitalismo e, principalmente, estabelece a relação de assalariamento no seio das sociedades indígenas.

## REFERÊNCIAS

- AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinos. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Ed. São Paulo: Global, pp. 133-156, 2001.
- BAETA NEVES, L. Fe. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das educação e a catequese”.

Letras, 1999.

COLARES, A. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

DIEGUES JUNIOR, M. **Regiões Culturais do Brasil**. Rio de Janeiro: MEC/INEP/Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1960.

FERREIRA, M. K. L. A educação indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Ed. São Paulo: Global, pp. 71-111, 2001.

LEITE, S. **Breve história da Companhia de Jesus no Brasil: 1549-1760**. Braga: Livraria A.I., 1993

MACIEL, L. S. B.; NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n.3, p.465-476, set/dez. 2006.

MADUREIRA, J.M., S.J., **A Liberdade dos Índios – A Companhia de Jesus – Sua Pedagogia e seus resultados**. 2 vols., Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1927-1929.

MAXWELL, K. **Marquês de Pombal: paradoxo do iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MORAIS, Pe. J. de. **História da Companhia de Jesus na extinta província do Maranhão e Pará**. Rio de Janeiro: Editorial Alhambra, 1987.

MOREIRA NETO, C. de A. **Índios da Amazônia: da maioria a minoria (1750-1850)**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006.

FERREIRA NETO, E. História e Etnia. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997, 9ª Ed, p.313-328.

PRADO Jr. C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Brasiliense, Publifolha, 2000. (Coleção Grandes nomes do pensamento brasileiro)

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 3 ed, 2ª reimpressão.

SANTOS, A. C. dos. Estudo documental da atuação jesuítica e franciscana na educação do Brasil-Colônia (1500-1808). **Tese de Livre Docência**. Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1974.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: autores associados, 2011.

SOARES, T. **O Marques de Pombal**. Rio de Janeiro: Alba Ltda, 1961



# PARA DEFINIR O MOVIMENTO DO CONTEÚDO, FORMA, ESPAÇO E TEMPO: UMA INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

Edna Marzzitelli Pereira\*  
Mara Regina Martins Jacomeli\*\*

## PONTO DE PARTIDA

O objetivo dessa tese é investigar a história das instituições escolares do Projeto Ford<sup>2</sup>, sua *concepção de educação* e como tal concepção se relaciona com o contexto econômico e social do país e do Oeste do Pará – Fordlândia e Belterra marcadas pela exploração da borracha de 1927 a 1945. Para tanto, vamos contextualizar o período, identificando continuidades e descontinuidades entre as diferentes esferas do poder e seus efeitos na configuração da política oficial brasileira e os reflexos na educação. Com isso, o estudo pretende explicitar as motivações que fizeram com que o Projeto Ford implantasse 06 (seis) instituições escolares, buscando ainda por meio da história dessas instituições escolares alcançar a *concepção de educação* ali presente.

Fazer uma tese é ordenar as ideias, é poder transformar em palavras todas as experiências, leituras e práticas acumuladas antes e depois da escolha, da definição e da imersão no tema que se pesquisa para apresentar. É como encontrar um caminho seguro onde o seu desânimo, as suas dúvidas, o seu desamparo e todas as suas perdas possam ser entendidas e reconhecidas na sua obra, assim como também o seu entusiasmo, as suas certezas e os seus ganhos estejam igualmente presentes, numa experiência de sentidos inigualável.

O lugar é um aspecto fundamental neste trabalho, a Amazônia Brasileira<sup>3</sup>, no Norte do país, e em especial a região Oeste do Estado do Pará onde vivo como migrante desde 1989, mas que diante do vivido e do aprendido nesse lugar, sinto-me Amazônida<sup>4</sup>, motivada a enfrentar os desafios de pesquisar temas voltados para as questões da região; são questões econômicas, sociais, históricas, educacionais e outras tantas das quais a Amazônia carece para (re) encontrar sua verdadeira identidade e poder assim gozar da liberdade político-cultural tão almejada.

Inseridos neste contexto estão os lugares deste estudo: seis (6) instituições escolares criadas pelo Projeto Ford, sendo duas (2) em

---

<sup>1</sup>Texto apresenta resultados parciais da Tese de Doutorado da autora.

\* Professora do Programa de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [edmarzzitelli@hotmail.com](mailto:edmarzzitelli@hotmail.com)

\*\* Professora da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientadora da pesquisa. E-mail: [mararmj@unicamp.br](mailto:mararmj@unicamp.br)

<sup>2</sup>Chamo de Projeto Ford a atuação da Companhia Ford Industrial do Brasil na Amazônia.

<sup>3</sup>Refere-se à área geográfica formada por nove estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins mais parte do Mato Grosso e Maranhão. Ocupa 5.016.136,3 km<sup>2</sup>, que correspondem a 59% do território brasileiro. Nela vivem mais ou menos 24 milhões de pessoas, distribuídas em 775 municípios (Censo do IBGE, 2010).

<sup>4</sup>Aquele capaz de reconhecer e entender os preconceitos, mitos e equívocos sobre a Amazônia. Para melhor entendimento sobre o tema ver LOUREIRO (2002).

Fordlândia e quatro (4) em Belterra. Fordlândia está localizada à margem direita do rio Tapajó na bacia do Rio Cupary, dentro dos municípios de Aveiro e Itaituba numa comunidade denominada Boa Vista, no Estado do Pará, e está distante 185 km da cidade de Santarém; atualmente é quase uma cidade fantasma, onde seus poucos habitantes vivem da nostalgia dos tempos passados ou da esperança por dias melhores. Belterra é um município emancipado, fica localizado na mesorregião do Baixo Amazonas, microrregião de Santarém; tem 16.318 habitantes<sup>5</sup>, possuindo 4498 km<sup>2</sup> de território que estão assim distribuídos: 59% é Floresta Nacional do Tapajós (Flona), 3% é Área de Proteção Ambiental Aramaniá (APA) e 24% correspondem às áreas situadas no eixo da BR 163 (Santarém/Cuiabá) mais a área localizada imediatamente no entorno da área urbana. Cabe esclarecer que Belterra nasce como uma tentativa do Projeto Ford de salvar os investimentos feitos no Oeste paraense.

Outro ponto que este trabalho envolve são as crianças destes lugares, crianças de hoje, crianças de ontem; adultos e velhos do presente que guardam os traços da educação que receberam nas escolas que frequentaram enquanto seus pais trabalhavam na plantação de seringa ou em qualquer outra forma de trabalho requerida pelo projeto; logo me refiro às crianças – filhos e filhas de trabalhadores.

Discutir a infância é tratar do despertar da sociedade brasileira para a problemática das crianças enquanto sujeitos de direitos; direitos que só foram legitimados no Brasil, na segunda metade do século XX. Contudo, as crianças brasileiras, filhas de trabalhadoras, foram antes disso reconhecidas na Constituição de 1934, no capítulo “da ordem econômica e social” como parte do amparo à mãe trabalhadora. É a infância “legislada e educada” que, começando pelo Código de Menores de 1927, passa a ter uma história, reflexo das grandes tensões econômicas, políticas e sociais vividas pela sociedade brasileira na década de 1930 (FELIPE, 2009).

O interesse pelas crianças sempre fez parte da minha vida, pensar sobre elas e o seu atendimento é a razão de ser do meu trabalho. Primeiro como professora da educação básica, na educação infantil e na alfabetização; depois, pelo envolvimento com os conteúdos que tenho trabalhado durante anos (19 anos) ministrando, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus de Santarém, a disciplina Sociologia da Educação – contribuindo para a formação de um enorme contingente de professores do ensino básico por toda a região; finalmente, tenho nos últimos anos me dedicado a estudar com afinco a questão da infância e seu atendimento por conta de uma demanda que o próprio Curso de Pedagogia, da recente Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), tem colocado. Além do mais, como mulher, mãe de três filhos e avó de quatro netos, venho continuamente me envolvendo e me interessando pelas crianças, por sua educação.

Por conta deste meu interesse, fui alertada por uma colega de trabalho que uma das instituições educacionais criadas por Henry Ford, quando da fundação de Belterra, tinha sido uma creche e que a prefei-

<sup>5</sup>Segundo Senso do IBGE (2010).

tura, inclusive, ainda mantinha a creche funcionando<sup>6</sup>. Logo o fato me chamou atenção: uma creche funcionando na região desde a década de 1930 quando as primeiras instituições de atendimento infantil de Santarém são da década de 1960? Logo quis saber mais sobre aquela informação fazendo surgir minhas primeiras perguntas: quais seriam as motivações para que o Projeto Ford implantasse uma creche em Belterra, já que em Fordlândia, muito mais bem planejada e estruturada, isso não ocorreu? Como era realizado o processo educativo com as crianças pequenas? Quem eram essas crianças atendidas, seus pais, suas famílias? Quais os critérios estabelecidos para a escolha das crianças a serem atendidas? Que concepções de infância e de educação se refletiam nas suas práticas, nos seus espaços, nos seus tempos e na seleção de seus “colaboradores”? Quem eram esses “colaboradores”? Inúmeras eram as questões a serem respondidas e foi com essas questões que fiz o projeto aprovado na seleção para o doutorado.

Contudo, uma grande dificuldade logo se configurou em relação ao acesso as fontes, pois as informações sobre o funcionamento da creche que foram encontradas não eram suficientes para responder as questões levantadas e sustentar a tese que propunha defender.

No entanto, o ponto de onde parti me fez chegar a outros caminhos, trilhados de modos diferentes, mas que seguiram seu traçado já marcado por algumas convicções teórico-metodológicas que acabaram me levando aonde queria ou deveria chegar, pois que enquanto buscava as fontes sobre a creche e seu funcionamento, documentos e fotos sobre as escolas foram surgindo, levando-me a pensar que precisava resgatar a história que aquelas fontes e conseqüentemente aquela nova configuração do estudo me impelia; antes de tudo se acabar em pó. *“A situação precária dos acervos das escolas tem sido um dos problemas mais observados, consistindo na eliminação indiscriminada dos documentos”* (SILVA [et al] 2012, p. 65).

Muito importante, neste momento, foi minha aproximação com os estudos sobre a história das instituições educativas no Brasil, dentre eles Araújo & Gatti (2002), Saviani (2007, 2013), Sanfelice (2007, 2009), Nascimento [et al] (2007), Nosella e Buffa (2013), que contribuíram imensamente para que a minha visão fosse ampliada em relação à proposta inicial de só pesquisar a creche, fazendo-me entender que aquelas instituições, incluindo a creche, traziam um traço comum que as insere num movimento carregado de significados e historicidade.

Contudo, estudar uma instituição educativa ou um grupo de instituições só tem sentido quando pudermos reconhecer e considerar o movimento social da qual elas fazem parte, fundado na atividade econômica e nas relações socioeducativas que cada lugar e cada período guardam, não esquecendo de que uma instituição é uma entidade, produto de uma dada realidade social, criada pelos seres humanos para atender uma determinada e permanente necessidade, logo é uma estrutura material, de caráter durável e tem uma história a ser conhecida.

Outro ponto de partida deste trabalho é a questão complexa e relevante que todo trabalho histórico precisa enfrentar que é a periodi-

---

<sup>6</sup>Hoje (2016) diante da lamentável deterioração do prédio a creche Darcy Vargas não funciona mais.

zação. Como alerta Saviani (2011, p. 12) a periodização não é um dado empírico próprio do fenômeno histórico, ela é uma exigência na compreensão do objeto, uma questão teórica imposta ao pesquisador quando da organização dos dados para a explicação do fenômeno a ser estudado. Daí que a periodização deste estudo está dada pelo próprio período de vigência do Projeto Ford – 1927 a 1945.

Logo é durante o fim da década de 1920 e início da década de 1940 que uma empresa industrial norte-americana decide investir na Amazônia, levando-nos a pensar que tal ação tem vinculações significativas para a expansão e multiplicação do capital numa tentativa de encontrar saídas para mais uma de suas crises e que precisa ser vista não só a partir da decisão de uma empresa industrial ou de uma economia nacional, mas como uma ação que se vincula com a economia mundial.

Resta dizer ainda que as primeiras inquietações que deram origem a este trabalho são o meu verdadeiro e legítimo *ponto de partida*: Mostrar como a educação institucionalizada das crianças oferecida pelo Projeto está ligado ao desenvolvimento das sociedades e, muito particular, ao modelo societário determinado pelo modo de produção capitalista no período de 1927 a 1945 e como esse fato histórico evidencia a contradição entre o ideal de homem cunhado pelo iluminismo – livre, autônomo, emancipado pela crença na razão e na sua capacidade de construir sua história e aquele criado pela ideologia liberal – alienado para as relações entre os seres humanos, com esvaziamento do indivíduo, para o subjetivismo e o irracionalismo voltado fundamentalmente para o mundo do trabalho. Além disso, considero que um trabalho de história da educação da região Oeste do Pará é um instrumento de resgate da cidadania e de valorização da escola, já que a história de uma instituição escolar não vale apenas por sua singularidade, mas pela capacidade de proporcionar o conhecimento de uma manifestação social e expressiva, de uma das mais importantes formas de inserção do indivíduo na sociedade – a escola.

### **Objeto de estudo e sua delimitação**

O objeto de estudo deste trabalho é a *concepção de educação* presente nas instituições escolares criadas pelo Projeto Ford e se reporta a um lugar - a Amazônia, mais especificamente ao Oeste paraense; a um grupo: as crianças, filhas dos trabalhadores do projeto industrial americano que tinha como objetivo expresso plantar e colher seringa no Brasil, para obtenção de borracha, utilizada na fabricação de diversos artefatos de borracha fundamentais para o desenvolvimento industrial promovido pelos Estados Unidos da América: e um tempo - de 1927 a 1945, caracterizado pelo desenvolvimento das sociedades e, muito particularmente, pelo modelo de produção industrial, que vai influenciar a estrutura e a organização societária, determinada pelo modo de produção capitalista, inserido numa conjuntura econômica e social - o fordismo.

A Amazônia, os filhos de trabalhadores e um período histórico específico denotam uma realidade social e, como tal se fundem concretamente num conteúdo cognoscível, capaz de se constituir numa cons-

trução que, por meio de dados objetivos e articulados à interpretação do sujeito, produz um todo formado de realidades empíricas que podem ser percebida pelo sujeito que conhece.

Quando o sujeito percebe uma determinada realidade, faz uma leitura dela segundo seus interesses, de acordo com uma ótica determinada e uma perspectiva de interpretação. O resultado dessa relação não é igual ao fenômeno empírico observado, não é a simples cópia ou imagem lida ou percebido pelo sujeito. O resultado é uma síntese dessa relação, é uma construção que podemos chamar de *objeto* (GAMBOA, 2012. p.141 - **grifo meu**).

Para que o objeto pudesse ser alcançado comecei por precisá-lo com muito cuidado, para tanto recorri ao dicionário<sup>7</sup> em busca de sua significação: etimologicamente, concepção vem do latim *conceptio.onis* e tem, pelo menos, oito significados diferentes: 1) fecundação; ação de gerar ou ser gerado; 2) resultado de algum processo de criação; 3) capacidade, ato ou efeito de compreender, de perceber alguma coisa; 4) trabalho da inteligência: concepção de uma teoria; 5) maneira pessoal de entender algo, expressão de uma opinião; 6) conhecimento ou ideia: uma concepção original da vida; 7) religião: concepção divina; 8) ação ou efeito de conceber. No dicionário de pedagogia: “Resultado da reflexão, formulando um conjunto coerente de conceitos que expressem uma ideia, uma ação ou uma conduta” (QUEIROZ, 2008. p. 62).

Todas essas significações contribuem para que possamos perceber que concepção tem a ver com criação, com definição de uma posição, com escolhas e remete a uma ação, um efeito, uma conduta, muito adequada para pensar e definir, *concepção de educação*.

A partir daí, recorri a Saviani (2008) quando na apresentação de um glossário pedagógico<sup>8</sup> registra, de maneira bastante completa, os termos mais utilizados no campo pedagógico, definindo concepção acompanhada do adjetivo pedagógica,

[...] podemos entender a expressão “concepção pedagógica” como as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. Na história da educação, de modo geral, e na história da educação brasileira, em particular, produziram-se diferentes concepções pedagógicas [...] (SAVIANI, 2008, p. 166-167).

Mas, era preciso ainda esclarecer a questão: concepção pedagógica é o mesmo que *concepção da educação*? Foi o próprio Saviani (2013) já em outro trabalho que, ao explicar a expressão “teoria da educação”, esclarece:

Na verdade, o significado da teoria da educação deve ser aferido no âmbito da *concepção* em que se insere. E, como podemos detectar diferentes *concepções de educação*, inevitavelmente nos deparamos, também, com diferentes teorias da educação (SAVIANI, 2013, p. 62 - **grifo meu**).

Em seguida, o autor passa a enumerar e a explicar as principais

<sup>7</sup><http://www.dicio.com.br/concepcao/> acessado em 06/04/2015.

<sup>8</sup>“Glossário significa, então, o conjunto de palavras da língua referidas a uma área de conhecimento apresentadas com os respectivos significados” (SAVIANI, 2013, p. 165).

*concepções de educação* na educação brasileira que, segundo ele, podem ser agrupadas em cinco grandes tendências:

A concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica, que cabe considerar paralelamente à concepção produtivista; a concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica (SAVIANI, 2013, p.62).

Explica ainda que cada uma dessas concepções comporta três níveis diferentes que se articulam entre si. “São eles: a) nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica” (IDEM).

Como vemos uma *concepção de educação* define uma compreensão – a filosofia da educação; uma teoria – a teoria da educação ou a pedagogia; e uma prática – a prática pedagógica. Neste sentido entendo que *concepção pedagógica e de educação* referem-se à mesma coisa, formas de perceber a educação em todas as suas dimensões ou níveis (SAVIANI, 2008).

A partir deste entendimento, passei a buscar nas fontes de pesquisa do estudo reconhecer uma filosofia da educação, uma pedagogia e ainda uma prática pedagógica levando sempre em conta o movimento das determinações concretas que cada nível de análise contém, considerando ainda que uma *concepção de educação* é um construto teórico elaborado pelos seres humanos e se relaciona aos interesses e as necessidades também humanas, ainda mais quando entendemos ser a educação uma prática complexa e que sofre a interferência de inúmeros fatores que a transformaram de uma prática espontânea e natural num conjunto de conhecimentos estudado por várias ciências, tal sua importância.

Lembro ainda que neste estudo a *concepção de educação* se vincula à história de um grupo de instituições escolares criadas por um projeto industrial, na Amazônia paraense, no começo do século XX, para os filhos de seus trabalhadores. Essas instituições, de um passado historicamente tão significativo, ainda existem; é algo vivo; é produto e instrumento das determinações históricas produzidas naqueles locais; é parte de uma rede de acontecimentos, interesses e necessidades e estudá-las está sendo para mim um privilégio, pois ouvir as pessoas falar sobre a escola que estudou é a garantia de divulgação e constituição de conhecimentos sobre a vida dessas pessoas, de sua educação e sua experiência escolar.

As escolas têm grande importância para a história de Fordlândia e de Belterra, sendo unânime esse reconhecimento, evidenciado não só nos depoimentos dados pelos ex-alunos e ex-trabalhadores do projeto, mas também nas referências que os autores que já escreveram sobre o tema fazem da sua fundação e de seu funcionamento<sup>9</sup>. Além disso, as escolas eram também importantes para o Projeto Ford, pois que fazia

---

<sup>9</sup>Amorim (1995), Costa (2012), Ferreira (2002), Grandin (2010), Pereira (2012), Santos (2004), e Senna (2008).

parte das cláusulas que compunham o contrato de concessão firmado entre o Estado do Pará e a Companhia Ford Industrial do Brasil, assinado aos vinte e um dias do mês de julho de 1927.

DECIMA SEGUNDA – O concessionario terá o direito de crear e manter escolas para a instrucção primaria e elemental de operarios a serviço das terras concedidas, podendo nelas admitir outros habitantes das mesmas terras ou das regiões adjacentes (AMORIM, 1995. p.85 – anexo 1)<sup>10</sup>.

Os estudos sobre a história das instituições escolares têm sido considerados pelos historiadores da educação, sobretudo a partir de 1990, como um campo de estudos em expansão, mesmo sendo alvo das críticas advindas da chamada “crise dos paradigmas”. Essas críticas os acusavam de representar os estudos que, pela utilização de variadas fontes de pesquisa, têm as análises da totalidade do fenômeno educativo comprometida, levando a fragmentação epistemológica e temática. Atualmente, segundo Nosella e Buffa (2013), tais estudos são considerados, no campo da história da educação brasileira, um tema de pesquisa significativo e válido, desde que o pesquisador enfrente o desafio de estar atento para as múltiplas determinações que a sua materialidade, como realidade social objetiva, representa.

Além disso, é o entendimento que relaciona a instituição escolar com a instrução e o trabalho que vamos pautar a análise da *concepção de educação* presente na história das seis (06) escolas criadas pelo Projeto Ford, revelando o seu caráter histórico e comprometido com a forma social que suas práticas podem revelar, além da sua estreita vinculação com o modo capitalista de produção e sua conseqüente contradição de classes e por fim da sua responsabilidade direta na reprodução da sociedade instituída pelo capitalismo, por meio da sua dissimulada relação com o trabalho produtivo (SAVIANI, 2007).

Trabalho visto aqui como uma atividade essencialmente humana, já que nenhum animal é capaz de antecipar os projetos que pretende realizar, agindo deliberadamente sobre o mundo, modificando-o. No trabalho, o homem realiza toda a sua criatividade natural de produzir os objetos de que necessita, refletindo-se neles.

O trabalho é, ante de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013. p. 255).

Assim, apoiada no referencial teórico até aqui apresentado, entro nas instituições escolares do Projeto Ford para mostrar sua história.

<sup>10</sup>Todas as transcrições de documentos terão a ortografia e linguagem original.

Para tanto utilizo o esquema figurativo sugerido por Magalhães (2005, pp. 91-103), referendado e explicitado por Saviani (2007, p. 24/25), para fazê-lo. Tal esquema visa permitir que a realidade institucional seja explicada e compreendida “na sua internalidade e na sua relação com a história da educação”, o que afiança identificar a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica ali presentes, fazendo com que a *concepção de educação* predominante seja alcançada.

É ainda Magalhães (2005) quem explica a sua estrutura metodológica de análise das instituições educativas, dentre elas a escola, deixando claro que essa abordagem é científica interdisciplinar assentada na dialética triangulada entre educação, instituição e história.

A construção do objeto epistêmico resulta de um processo investigativo, centrado numa epistemologia complexa, multidimensional, interdisciplinar, elaborada por aplicação das categorias substantivas / objectuais de: materialidade, representação, apropriação; por aplicação das categorias metodológicas / instrumentais de: o instituído, a institucionalização, a instituição. A partir dessa abordagem, a instituição educativa é apresentada como uma totalidade em gênese, organização e evolução. Este objeto do conhecimento, abordado enquanto totalidade, constitui uma perspectiva actualizada da história da educação, uma vez que toda a história da educação tende para uma história total (MAGALHÃES, 2005, p. 101).

Construído o caminho até aqui apresentado, penso que o objeto assume a *forma* concreta, balizado pela força do *conteúdo* real, vivo e latente agora presente, num quadro teórico que de alguma maneira já tinha sido apontado no meu sistema de referências desde o início: Amazônia, infância, fordismo, instituição escolar, concepção de educação, trabalho.

### **Relevância social do objeto**

Cabe aqui refletir que estudar o fenômeno educativo, visando contribuir com a construção da história da educação nacional na Amazônia, requer do pesquisador considerar que apesar de ser importante pesquisar objetos próximos de nossa realidade para que possamos melhor agir sobre ela, a educação e a escola não estão separadas dos seus fins e objetivos que ultrapassam sua localização geográfica, o que quer dizer que o local ou o singular não pode deixar de considerar o nacional, o internacional ou o universal para que melhor se alcance o objeto de estudo, ou seja:

Não basta a presença do termo Amazônia para que em um texto sobre a educação, o referido fenômeno se apresente diferenciado do que ocorreu e vem ocorrendo em outras regiões do Brasil e do mundo. Mas, em utilizando-o, temos o dever de explicitar as singularidades, as questões específicas, sem reduzi-las a um rol descritivo de situações pitorescas, algo similar ao que Dosse (1992) critica como sendo uma história em migalhas (COLARES, 2011, p. 189).

Considerado o alerta dado, é preciso levar em conta que o co-

nhhecimento histórico tem sido alvo de inúmeros questionamentos sobre o que é realmente histórico qual o tipo de saber esse conhecimento produz e se pode de forma adequada responder a realidades tão específicas e especializadas como pode ser aquela representada pelas instituições escolares do Projeto Ford e sua *concepção de educação* que esse estudo quer alcançar.

A produção na área de história da educação tem sido o foco de muitos pesquisadores da educação brasileira simbolizado pelo grupo de trabalho da ANPED<sup>11</sup>, pela SBHE<sup>12</sup> e pelo HISTEDBR<sup>13</sup>, espaços de discussão que de maneira especial têm concentrado grande parte das pesquisas deste campo.

Esse crescimento do interesse dos pesquisadores pela história da educação acontece pautado em fundamentos epistemológicos muitas vezes diferenciados que por sua vez se ligam a uma determinada concepção de história, intervindo na teorização de como a sociedade é constituída e como seu processo educacional acontece.

Além disso, as concepções de história sofrem a influência direta das mudanças ocorrida na concepção de ciência presente nas diversas teorias do conhecimento que, em acordo com o desenvolvimento das forças produtivas das sociedades em determinado lugar e período, marcam a trajetória humana.

A partir desse entendimento, inúmeras foram as concepções ou matrizes teóricas que marcaram seu tempo e representaram a produção e o desenvolvimento das formas de conhecer ao longo do transcurso humano. No entanto, a história só vai fazer parte das reflexões humanas a partir da época moderna, mais exatamente a partir do século XVII.

Enquanto os homens garantiam a própria existência no âmbito de condições predominantemente naturais, relacionando-se com a natureza através da categoria da “providência”, o que implicava o entendimento de que o meio natural lhes fornecia os elementos básicos de subsistência os quais eram apropriados em estado bruto exigindo, quando muito, processos rudimentares de transformação que, por isso mesmo, resultavam em formas de vida social estáveis sintonizadas com uma visão cíclica do tempo, não se punha a necessidade de se compreender a razão, o sentido e a finalidade das transformações que se processam no tempo, isto é, não se colocava o problema da história (SAVIANI, 2010. p. 8).

Assim vista, a história vai ter no século XIX um marco na ruptura das concepções anteriores, tidas mais como literatura do que como ciência; tal ruptura acontece a partir das obras de Hegel e Marx por um lado e por outro da corrente positivista vinda de Comte, quando foi possível produzir um conhecimento histórico mais científico<sup>14</sup>.

Já no século XX outro importante momento na análise da concepção de história é o aparecimento da Revista dos Annales, que vai

11 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

12 Sociedade Brasileira de História da Educação.

13 Grupo de pesquisa de História, Sociedade e Educação no Brasil.

14 Sobre a relevância desse aspecto do conhecimento histórico, consultar SAVIANI (2010).

propiciar uma mudança de método e de concepção do que seja tempo histórico, imbricada em inúmeros novos conceitos originários de sua aproximação com as ciências sociais. A Escola dos Annales produziu três gerações não homogêneas de historiadores, mas que mantiveram certa coerência epistemológica quanto ao tempo histórico e a proposta de encontrar na realidade criada pelos homens certa regularidade, estabilidade e reversibilidade sintetizadas no conceito de estrutura social.

Esse caminho até aqui percorrido pela concepção de história não acontece sem os conflitos inerentes à própria maneira como a sociedade está organizada, sendo este o fundamento do embate teórico-metodológico travado principalmente entre a concepção materialista da história e a chamada “nova história”. A primeira surgida da necessidade de entender a gênese e o desenvolvimento da sociedade burguesa e a segunda como tentativa de superar a historiografia predominante na Europa do século XIX<sup>15</sup>.

Não resta dúvida que esse embate que acontece no âmbito da história tem implicações diretas para a pesquisa em educação e em especial para aquela vinculada à história e à historiografia da educação e das instituições escolares, como nos alerta Saviani (2010, p. 12-13):

Efetivamente, dada a historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, já que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da História. E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada: do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que se exerce sobre o fenômeno educativo; e do ponto de vista do enfoque, uma vez que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica.

É com essa base teórica que o trabalho se desenvolve estando, portanto, alinhado com as exigências de seu campo de estudo e com as exigências acadêmicas e sociais do seu tempo.

### **Explicitação e abordagem do problema**

O problema que motivou esta pesquisa foi compreender o atendimento institucional das crianças, implantado pela Companhia Ford Industrial do Brasil, como parte de inúmeras ações empreendidas pelo projeto.

A *Ford Motor Company*, maior indústria automobilística dos Estados Unidos no período estudado, constituiu em dia 10 de outubro de 1927 a Companhia Ford Industrial do Brasil – CFIB cujo objetivo era plantar seringueiras na Amazônia, num área de um milhão de hectares de terras concedidas pelo governo do Estado do Pará, no Oeste do estado, entre os municípios de Itaituba e Aveiro à margem direita do Rio Tapajós.

Henry Ford pretendia plantar seringa para a fabricação de borraça como forma de suprir as necessidades de produção de suas indús-

---

<sup>15</sup>Vide LOMBARDI (2010).

trias, entretanto no estatuto da nova empresa criada no Brasil, diversas atividades lhes foram permitido atuar, desde a área extrativa, comercial, financeira até o oferecimento de serviços de transporte, comunicação, segurança, saúde e educação escolar.

Para apoiar o empreendimento agrícola foram erguidos dois núcleos urbanos, Fordlândia e Belterra. “Vários milhões de dólares foram gastos. Em 1945, após 18 anos de atividades, a Companhia [o Projeto Ford] foi extinta e todo seu acervo transferido, a preço simbólico, para o governo brasileiro” (COSTA, 2012, p. 27).

Todo esse investimento evidenciava o movimento mais amplo do capital na tentativa de enfrentar uma conjuntura internacional que tinha na borracha uma matéria-prima de crescente importância na economia mundial frente ao admirável crescimento do setor produtor de artefatos de borracha, principalmente o de pneumáticos destinados ao grande número de veículos que estavam sendo fabricados.

No início do século XX, a borracha tornara-se uma matéria-prima imprescindível às economias industrializadas, transformando o controle de seu suprimento em elemento de peso na disputa político-econômica que se avizinhava. Na verdade, as tentativas de controlar e explorar diretamente as matérias-primas tropicais faziam parte da própria essência do movimento expansionista europeu. No caso da borracha, que se destacava entre as outras matérias-primas, sua importância crescente fazia com que seu controle evoluísse de uma simples questão comercial para o status de fator econômico vital ao desenvolvimento das diversas políticas nacionais (PINTO, 1984, p. 29).

Este contexto de desenvolvimento do capitalismo, conhecido como imperialismo, assinala a sua fase monopolista, ou seja, de um lado o capital bancário, de alguns poucos bancos, alia-se ao capital industrial, de grupos que já vinham de forma crescente estabelecendo cartéis e trustes, - concentrando determinados ramos da indústria na aquisição de matéria-prima, nos mercados de vendas, nos prazos de pagamento, estabelecendo preços, distribuído mão de obra especializada, tecnologia de ponta e lucro – gerando uma nova forma para o capital, o capital financeiro; e por outro lado, faz-se uma nova divisão territorial estendendo-se e ampliando-se a política colonial por todas as regiões do mundo.

Segundo Lenin (2012, p. 124) são cinco as características fundamentais do imperialismo:

- 1) a concentração da produção e do capital alcançou um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro”, da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si; 5) conclusão da partilha

territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes.

Além disso, a política decorrente dessas questões intensifica essa divisão do mundo entre as grandes potências imperialistas, o que será o estopim das duas grandes guerras mundiais<sup>16</sup> e de diversos outros conflitos localizados. “A Primeira e a Segunda Grande Guerra Mundial não poderia ter confirmado de maneira mais flagrante as previsões de que as contradições entre as grandes potências imperialistas orientariam a história na entrada do século XX” (SADER, 2001, p. 6).

Como consequência, houve um deslocamento da hegemonia capitalista mundial, consolidando-se o império norte-americano, evidenciado pelo enfraquecimento econômico da Inglaterra, da Alemanha e de toda a Europa, duramente atingidas pelos conflitos bélicos, levando ao final desse longo período a uma repartição da hegemonia mundial e uma divisão ideológica clara entre o modelo capitalista americano e o socialismo soviético.

Dessa forma, as potências que repartirão a hegemonia mundial são aquelas que, em 1917, durante a Primeira Guerra Mundial, haviam tomado rumos opostos: uma *saiu* da guerra para fazer sua revolução; a outra *entrou* na guerra para levar a uma decisão o conflito com seu peso desestabilizador (SADER, 2001, p. 7 - grifo nosso).

Diante desses acontecimentos a borracha, assim como outras matérias-primas, como o carvão, o ferro (depois o aço) e o petróleo vão polarizar as atenções dos países centrais; a borracha, em particular dada a sua peculiaridade de monopólio tropical (que será posteriormente vencido), torna-se um foco constante das disputas internacionais por ser imprescindível no processo industrial e também pela inexistência de fontes abastecedoras que pudessem fazer frente a crescente demanda. Era preciso buscar outras maneiras de obtenção desta matéria-prima.

Dessa forma, é possível vislumbrar, embora com limites temporais de precária nitidez, dois períodos distintos neste movimento de corrida às regiões produtoras de borracha vegetal. O primeiro, que se estendeu até o início do presente século [século XX], foi dominado pelos interesses econômicos ingleses, secundados pelos holandeses e franceses, e teve seu ponto culminante na transferência do eixo produtor de borracha da Amazônia para o Sudeste Asiático. O segundo, que se prolongou até o presente, teve – sob impulso alemão, soviético e norte-americano –, como característica principal, a crescente substituição da borracha vegetal pela borracha sintética. Neste último movimento, o episódio decisivo foi, sem dúvida, o esforço de guerra norte-americano, entre 1939 e 1945 (PINTO, 1984, p. 29-30).

Entre nós, num contexto de tensões políticas e sociais impulsionadas por uma economia primário-exportadora frágil e dependente favorecia sobremaneira o domínio americano como potência econômica, tecnológica, militar e política, sob a garantia do domínio cultural e ideológico, que a partir de *Hollywood* faz chegar ao mundo o *American way of Life*, fundando um estilo de viver, de produzir e de consumir, difundindo um modelo de homem – *self-made-man* – que combinado com o

---

16A Primeira Grande Guerra Mundial – 1914 a 1918 e a Segunda Grande Guerra Mundial – 1939 -1945.

poderio tecnológico-industrial<sup>17</sup> configura, a partir dessa base material invejável, um bloco capitalista coeso e forte.

Aliado a isso, o domínio das oligarquias agrárias brasileiras e a queda do preço do café no mercado internacional, pela superprodução, vai exercer sobre o governo, comprometido inteiramente com este setor pressão para tomar medidas fiscais e no câmbio que fizeram crescer uma onda inflacionária que desagradava tanto às oligarquias, inclusive as não diretamente vinculadas ao café, quanto às outras parcelas da sociedade, além do que a implantação de um projeto como foi o Projeto Ford reforçava e legitimava o discurso modernizador e populista de Getúlio Vargas, logo no pós-revolução de 1930 e em pleno Estado Novo.

No contexto amazônico era evidente o abandono e a decadência das oligarquias locais vinculadas a borracha, que em crise não vislumbravam alternativas de manutenção do esplendor e do desenvolvimento obtidos no período do *boom* da produção extrativista.

Afora que a queda brusca nos preços da borracha, a drástica redução nas exportações e equivalente quebra nas importações reduziram em igual proporção, numérica e qualitativamente (do ponto de vista econômico e político), a economia local. A sua lenta, mas real reorganização sobre novas bases (agricultura de subsistência, produção animal, castanha do Brasil, etc.), as redefinem, reafirmando, todavia, o seu caráter mercantil e predominantemente extrativo, presentes, de uma maneira ou de outra, ainda hoje. (COSTA, 1993, p. 24)

É esse conjunto de fatores orgânicos e conjunturais bem entrelaçados que vão aninhar a entrada da *Ford Motor Conpany* no Brasil e na Amazônia do Oeste paraense, conciliando os interesses do capital: americanos, brasileiro e amazônico ou paraense como forma de recuperar um “contexto econômico, social e político marcado pelo domínio mercantil, pelo extrativismo florestal, pela propriedade relativamente livre da terra e pela pequena agricultura de subsistência” (COSTA, 1993, p. 87). Apesar de que esses múltiplos interesses vão, ao longo do processo, se mostrar contraditórios e, muitas vezes, antagônicos, pois enquanto os americanos queriam a independência do mercado para obter a matéria-prima que precisava mais barata, os amazônicos acreditavam que o livre mercado obtido pela presença dos americanos na produção os favoreceria com o aumento de consumo e propiciaria o desenvolvimento estrutural que tanto necessitavam, como estradas, portos, mão de obra abundante e barata, garantindo assim a reprodução do capital.

Na educação, tanto no mundo - em particular nos Estados Unidos - quanto no Brasil, vivia-se o entusiasmo trazido pelas ideias da Escola Nova, protagonizadas pelos educadores liberais, dentre eles John Dewey, Kilpatrick e no Brasil Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros que aliados a diversos e complexos fatores fazia deste um momento marcante da educação brasileira.

O que nos interessa aqui é chamar a atenção para o fato de que no período de vigência do Projeto Ford a sociedade brasileira vivia um momento de significativas transformações em todos os contextos: eco-

---

<sup>17</sup>Tendo como marcas a indústria automobilística, a produção de petróleo e o modelo de produção fordista.

nômico, político, social e cultural, evidenciados na educação principalmente pela tentativa de implantação de um sistema nacional de educação e pelo atendimento assistencial legislado dado pelo Estado brasileiro, às crianças<sup>18</sup>.

Cabe neste ponto esclarecer que o Projeto Ford construiu dois núcleos urbanos para apoiar as plantações de seringa nas margens do Tapajós, Fordlândia<sup>19</sup> e Belterra. Belterra foi uma alternativa da Companhia Ford Industrial do Brasil para salvar o projeto que já apresentava sinais de fracasso. Assim, a partir de 1934 a CFIB começou a ter acesso a uma nova área de plantio que passa a receber maciços investimentos em infraestrutura e num período de cinco anos, evolui mais do que Fordlândia. Belterra transforma-se, após meados de 1934, no principal foco de investimentos do Projeto Ford. No bojo desse movimento, foram necessários investimentos em diversos setores, dentre eles, a educação, que resultou na construção pelo projeto de seis escolas, sendo duas em Fordlândia e as demais em Belterra que passaram a promover, de maneira institucionalizada, a educação das crianças, filhas dos trabalhadores do projeto que tinha estudando nas escolas de Belterra, sem considerar Fordlândia, em 1940, cerca de 1000 crianças<sup>20</sup>.

### **Marco teórico-metodológico**

A partir da necessidade de apreender os indicadores apresentados e que dão materialidade ao objeto de estudo, procurou-se articular os conhecimentos teóricos acumulados com os depoimentos fornecidos por alguns sujeitos entrevistados, com os conteúdos de documentos e imagens encontrados nas escolas pesquisadas e ainda com uma cadeia de informações disponíveis de forma secundária dispersas em muitos lugares, como posse de pessoas e/ou instituições. Tudo vinculado à certeza de que o objeto de estudo não se apresenta de forma natural ou espontânea aos olhos do pesquisador, mas ao contrário precisa sofrer a atividade objetiva, prática e histórica do sujeito cognoscente, tendo em vista seus fins e interesses inseridos em um determinado conjunto de relações sociais.

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto (Kosik, 1976, p. 37).

Ou seja, o objeto de estudo, a *concepção de educação* presente nas instituições escolares do Projeto Ford, foi analisado considerando sua totalidade capaz de nos levar a romper com as aparências, desvelando suas particularidades que materializaram as intenções não só as

---

18Declaração de Genebra pelos Direitos das Crianças (1924), Código de Menores (1927), Criação do Ministério da Educação e Saúde. A Constituição de 1934, a criação do Fundo das Nações Unidas de Socorro à Infância (UNICEF - 1946) que passa a ser permanente em 1953 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) formalizada pela ONU.

19“No dia 28 de julho de 1928, menos de um ano após a criação da Companhia, a Vila de Fordlândia, com toda sua bela estrutura urbana e sediando a CFIB no Vale do Tapajós, foi dada como inaugurada, no local antes denominado Boa Vista” (SANTOS, 2004, p. 33).

20Folha do Norte, Belém, 02.03.1940.

imediatas do projeto que estava sendo implantado, mas aquelas do próprio sistema regido pelo modo de produzir da sociedade americana e brasileira da época.

Como sabemos, o processo de produção do conhecimento científico vincula-se a algumas definições quanto à maneira de ver e focalizar uma problemática real, exigindo uma relação lógica entre as concepções epistemológicas, os referenciais teóricos e as técnicas e metodologias de investigação adotadas, para que não se corra o risco de construir uma espécie de “sopa metodológica” (LEFBVRE, 1995).

A partir desse pressuposto busco conhecer a realidade concreta no seu movimento, nas suas possíveis inter-relações em cujo processo de construção do pensamento está pautado, constituindo-se enquanto postura ou concepção, enquanto método de investigação e análise, enquanto práxis.

Logo, o materialismo histórico dialético é a base e o pressuposto teórico-metodológico deste estudo, onde as categorias contradição, mediação e totalidade constituem-se nas mais apropriadas para a apreensão da realidade que se quer conhecer, justificando ainda a deliberação de estudar as configurações orgânicas e conjunturais do capital no período de implantação do Projeto Ford, para melhor entender as tensões políticas e sociais do Brasil e da Amazônia que encobriam ações oficiais e oficiosas em relação à educação e ao funcionamento de instituições escolares criadas a partir de formas de pensar inusitadas e muito distantes daquelas preteridas ou referendadas para os trabalhadores brasileiros naquele momento histórico.

A investigação começa pela revisão bibliográfica que possibilitou explicitar melhor o objeto de estudo, assim como os aspectos conceituais e históricos envolvidos com as questões e perguntas que o trabalho se propõe a responder.

Foi preciso saber mais sobre a presença de Henry Ford e sua companhia na Amazônia, assim como era preciso desvelar o contexto econômico e social em que tal fato ocorreu, o que foi feito por meio de um levantamento em bibliotecas e em sites procurando referências, livros, trabalhos acadêmicos (monografias, dissertações e teses) e artigos que pudessem apoiar teoricamente o entendimento de um período histórico tão marcante como é o entre guerras. Muito importante também foram as disciplinas cursadas no PPGED e PPGIE da UNICAMP no primeiro semestre de 2014 e 2015, da participação nas discussões do HISTEDBR.

Em Santarém, intensifiquei as visitas ao Centro de Memória de Belterra e às instituições escolares do projeto, onde as pistas de onde estavam as fontes de que precisava para a pesquisa foram sendo reveladas pelos sujeitos, pouco a pouco, numa descoberta lenta e gradual; foi um trabalho de aproximação pessoal, do estabelecimento de relações de confiança e de parceria que não se dão de um dia para o outro, onde tudo é muito personalizado, onde os documentos e as fotos, apesar de muitas delas pertencerem às instituições, estão sob a custódia ou o controle de alguém que era preciso “conquistar”.

Deste modo, posso dizer que a investigação se pautou no conhe-

cimento já produzido; na consulta e análise de documentos e fotos encontrados nas instituições escolares pesquisadas, no Centro de Memória de Belterra, nas Secretarias Municipais de Educação de Aveiro e Belterra, no Conselho Municipal de Educação de Belterra, no Instituto Bonerges Sena em Santarém e no acervo do Arquivo Público do Estado do Pará e da Biblioteca Pública Arthur Viana em Belém; além dos depoimentos diretos - fornecidos por informantes vivos - e indiretos, por meio dos trabalhos de Amorim (1995), Costa (2012), Ferreira (2002), Pereira (2012), Santos (2004), e Senna (2008) que contêm uma vasta quantidade de informações referendadas, tanto em documentos reproduzidos quanto em depoimentos citados, que foram valiosos.

### **Sujeitos, fontes e técnicas de pesquisa.**

Os sujeitos desta investigação são os velhos, as crianças e adultos de ontem que ainda vivem na região, antigos alunos, funcionários, professores e outros sujeitos que, de uma forma ou outra, tiveram alguma ligação com as escolas estudadas durante ou logo após a sua inauguração pelo Projeto Ford.

É, portanto a memória dos velhos, nossa primeira fonte de pesquisa, mesmo porque os velhos de Fordlândia e de Belterra passaram a ser os guardiões da memória desses lugares, já que são “testemunhas oculares” de sua fundação marcada por guardar uma história impar na região naquele período; lembranças que interessam a todos os mais jovens, além de jornalistas e pesquisadores que ao longo do tempo têm se interessado em estudar e escrever sobre o que aconteceu ali, tornando-os, neste sentido, depositários de um tesouro comum que lhes confere não só uma função, mas um prestígio, reconhecido por todos (BOSI, 1979).

A técnica utilizada para alcançar a memória dos velhos foi a entrevista temática<sup>21</sup>; a investigação abrangeu a análise de dez (10) entrevistas abertas que foram gravadas, filmadas e depois transcritas, a partir de duas perguntas em comum: O que o senhor (a) lembra da escola? E o que significou em sua vida a experiência escolar? Procurei, no decorrer das entrevistas, não deixar que alguns aspectos relevantes para o trabalho deixassem de ser abordados como: a descrição da parte física da escola e das salas de aulas, as rotinas vivenciadas, a figura e as ações dos professores, a convivência entre as pessoas, o método e material didático utilizado.

A entrevista aberta constitui um processo familiar a todos, é uma conversa que apresenta caráter intencional, numa interação direta e flexível, mas que pelo direcionamento dado e pelo objetivo estabelecido por quem entrevista pode se constituir numa interessante e proveitosa estratégia de coleta de dados. A opção por este instrumento deve-se ao fato de entender que em se tratando de um tema que se refere à história da infância, da vida das pessoas, essa técnica pode possibilitar ao entrevistador melhor entendimento e controle sobre como o entrevista-

---

21 “São entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos [ter uma ligação com as instituições escolares do Projeto Ford] vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2006, p.22).

do interpreta e expressa as suas vivências reais (COSTA, 2014).

A segunda fonte de pesquisa utilizada neste trabalho é os documentos escritos encontrados<sup>22</sup> nos arquivos das instituições escolares pesquisadas. Foram contabilizados cerca de 900 documentos, sendo que a sua maioria são páginas de livros da secretaria das escolas: 02 (dois) livros para lançamentos de impressões dos visitantes: um aberto em 1939 e o outro em 1941; 17 (dezesete) livros de pontos diário dos alunos no período de 1939 a 1945; 02 (dois) livros resumo de matrícula geral; 02 (dois) livros para lançamento de ata das sessões de promoções dos alunos: um de 1939 a 1964 e o outro de 1941 a 1957; 01 (um) livro da Escola Noturna – 1ª série – aberto em 1945; 01 (um) Boletim de aluno em branco; e ainda 03 (três) plantas-baixa dos prédios das escolas.

Os documentos escritos constituem para essa pesquisa uma importante fonte de informação, já que a reconstituição de um passado que possui poucas testemunhas e vestígios vivos não seria possível sem as informações ali contidas, ainda mais quando se trata de reconstituir a história de instituições escolares que não têm a tradição e nem a preocupação de guardar os documentos que produz e utiliza, descartando a maior parte deles.

A técnica empregada nos documentos escritos para obter os dados necessários para a pesquisa foi a análise documental. A análise documental pretende identificar informações contidas nos documentos a partir de questões de interesse, de informações significativas e pista que permitam responder as perguntas propostas e desvelar o objeto de estudo, seguindo a ritualística necessária da técnica composta de cinco dimensões: o contexto, o autor ou autores, a confiabilidade, a autenticidade e a natureza do documento (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A terceira fonte de pesquisa usada neste trabalho são as imagens de fotografias e vídeos sobre o Projeto Ford que estão publicizadas e disponíveis em vários espaços institucionais e virtuais, sendo que algumas até já foram utilizadas em livros e em trabalhos acadêmicos como elementos de ilustração, mas não como fonte de pesquisa para obtenção de dados de análise como estamos usando neste estudo.

Assim, considerando a condição de fotografias não originais, reproduções que são classificadas como fontes iconográficas impressas já publicadas, mesmo que como ilustrações, elas seriam vistas como fontes secundárias. O que não invalida a sua importância para os estudos históricos como fontes de pesquisa.

Uma fotografia original é, assim, um *objeto-imagem*: um *artefato* no qual se pode detectar em sua estrutura as características técnicas típicas da época em que foi produzido. Um original fotográfico é uma fonte primária. Já em uma reprodução (que, por definição, pressupõe-se integral), seja ela fotográfica, impressa etc., realizada em períodos posteriores, serão detectadas, obviamente, outras características que diferem, na sua estrutura, do artefato original de época. Uma reprodução fotográfica – qualquer que seja seu conteúdo [...] é, pois, uma fonte secundária

<sup>22</sup>Cabe esclarecer que para o trabalho de coleta de dados contei com a colaboração de três bolsistas do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UFOPA durante os anos de 2014 e 2015.

(KOSSOY, 2001, p. 41-42).

No estudo, foram analisadas 55 (cinquenta e cinco) fotografias referentes às instituições escolares do Projeto Ford, sendo que destas 09 (nove) são imagens recortadas do vídeo “*The Amazon Awakens*” – *produced 1944 – Democracy New*.

Além dessas imagens selecionadas, estão arquivadas e catalogadas outras fotos do Projeto Ford de conteúdos diversos e que também foram utilizadas, sempre que pudessem contribuir ou complementar as análises feitas às imagens, foco da pesquisa.

As fotografias, as imagens podem nos falar sem voz, desde que o pesquisador se cerque de um arcabouço teórico e metodológico, indicado na literatura sobre o tema, capaz de instrumentalizá-lo na observação e na contemplação necessária para que o fato ali congelado, fixo possa ser desvendado de forma que, pelo desmonte de construções ideológicas: seus significados, suas tramas, sua realidade fantasiosa seja desvelada.

E como são os documentos iconográficos que achamos? Kossoy (2001) propõe um exame que possa reunir o maior número de dados possíveis através do que ele chama: análise técnica e análise iconográfica.

[A] *análise técnica* (análise do artefato, a matéria, ou seja, o conjunto de informações de ordem técnica que caracterizam a configuração material do documento) e [a] *análise iconográfica* (análise do registro visual, a expressão, isto é, o conjunto de informações visuais que compõem o conteúdo do documento) (KOSSOY, 2001, p. 77).

O quadro de análise técnica das fontes fotográficas obtidas, considerando serem reproduções, foi definido pelo pesquisador em sete itens possíveis de serem verificados: a identificação, a autoria, o assunto tratado (já que o tema é comum - as instituições escolares do Projeto Ford), a procedência, as condições físicas, o local e a data.

Quanto à análise iconográfica, referente ao conteúdo das fontes fotográficas consideradas na pesquisa, levou-se em conta o objeto de estudo somado à proposta de investigação que norteou a construção da história dessas instituições, qual seja: o instituído (a materialidade), a institucionalização (a representação) e a instituição (a apropriação) que direcionou o olhar para as fotografias seguindo o seguinte caminho, que aliado às outras fontes analisadas, buscou descrever<sup>23</sup>: 1) Como aparecem retratados os prédios escolares, seus equipamentos, suas salas de aula, seu material didático, ou seja, tudo que se refere ao seu aspecto físico? 2) É possível a reconstrução das atividades didático-pedagógica a partir das imagens das rotinas cotidianas retratadas? 3) Quais, como e por que são retratados os eventos escolares que se destacam nas imagens? 4) Como os alunos aparecem nas imagens do espaço escolar e quais as motivações do registro dessas imagens? 5) A estrutura e o funcionamento da escola são passíveis de reconstrução? 6) Quais são os sujeitos (alunos, professores, pais) em destaque nos cenários das fotografias analisadas? 7) Como aparecem retratados o entorno da escola e

<sup>23</sup>Cabe esclarecer que para o trabalho de coleta de dados contei com a colaboração de três bolsistas do Programa de Iniciação Científica – PIBIC/UFOPA durante os anos de 2014 e 2015.

a inserção de outros sujeitos, considerando o contexto da qual faz parte? 8) Alguma das fotografias analisadas denota a importância da instituição retratada?

Assim, de posse dessas duas etapas de análises passou-se ao estágio mais profundo de síntese, num plano pós-iconográfico de incursão profunda na cena representada, “buscando os elos para compreensão da vida que foi” (KOSSOY, 2001, p.96). O autor explica que é aí que saímos do nível da descrição para o caminho da interpretação – a iconologia<sup>24</sup>.

Em síntese, os dados obtidos no alcance do objeto de estudo do trabalho é o resultado da triangulação entre as entrevistas realizadas, a análise documental e a interpretação feita das imagens do Projeto Ford e suas escolas.

### **A tese e sua exposição**

Da análise dos dados, que ainda considero preliminar, apresento a seguinte tese: a educação recebida pelas crianças e oferecida nas instituições escolares criada pelo Projeto Ford, evidenciava as ações concretas do capitalismo na forma como este modo de produção então se apresentava no contexto internacional e no Brasil. Encoberta pelas ideologias, pelas ideias liberais e pelo movimento educacional da escola nova, a política oficial brasileira fazia funcionar um aparato institucional que servia para garantir ao Projeto Ford, no interior da Amazônia, obter a mão de obra feminina disponível, além de facilitar que os homens casados e com família viessem também para trabalhar no Projeto. Além de tudo isso poderia, talvez, garantir a “educação” do futuro trabalhador, mais disciplinado, mais adaptado aos novos costumes e culturas americanizadas e, provavelmente, “falando inglês”.

A sua exposição está organizada em quatro capítulos.

Primeiro capítulo – *O período de criação e de implantação das instituições escolares em Fordlândia e Belterra (1927 – 1945): A Ford Motor Company*. Neste capítulo vamos discutir a nova configuração do movimento de expansão e consolidação do capital, caracterizando-se como a fase monopolista do capitalismo que, dividindo o mundo entre as grandes potências, provoca as duas grandes guerras mundiais, tendo como consequência a consolidação do império americano e a divisão ideológica entre o capitalismo e o socialismo.

Segundo capítulo – *A Companhia Ford Industrial do Brasil e as cidades-empresa: Fordlândia e Belterra*. Este capítulo vai tratar do Brasil, num contexto de tensões políticas e sociais, caracterizado por uma economia primário-exportadora frágil e dependente favorece o domínio americano como grande potência econômica, tecnológica, militar e política, sob a garantia do domínio cultural e ideológico, com reflexos na configuração das discussões dos rumos da educação, tratando ainda da Amazônia Brasileira, a necessidade de ocupação, o abandono e decadência com o fim do ciclo da borracha o que favoreceu a entrada de “inovações” dentre elas a Companhia Ford Industrial do Brasil e a fun-

---

24“Método de interpretação que advém da síntese mais que da análise” (Panofsky Apud KASSOY, 2001, p. 95).

dação de suas cidades-empresa Fordlândia e Belterra.

O terceiro capítulo – *A História das instituições escolares do Projeto Ford: entre o dito, o visto e o feito*. Esse capítulo vai traçar a história das instituições escolares criada pelo Projeto Ford, na região do Oeste do Pará entre os anos de vigência do Projeto – 1927 a 1945, sendo duas em Fordlândia e quatro em Belterra, apresentando um histórico da criação e implantação das escolas, para em seguida analisar a vida e a evolução dessas instituições, procurando considerar, por meio dos dados obtidos, o aporte físico para as práticas pedagógicas, (re) construindo seu funcionamento, suas rotinas, o papel desempenhado para além dos seus muros, suas ações ligadas ao desenvolvimento enquanto instituições escolares e finalmente, buscar compreender a existência concreta dos seus agentes, seus destinos de vida e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

No quarto capítulo – *A concepção de educação presente nas instituições escolares do Projeto Ford: o futuro do trabalhador ou o trabalhador do futuro que não chegou...*

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. T. dos S. **A dominação Norte-Americana no Tapajós: A Companhia Ford Industrial do Brasil**. Santarém, PA: Gráfica Tiagão, 1995.
- ARAÚJO, J. C. S., GATTI JR., D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002 - (Coleção memória da educação).
- BONATO, N. M. da C. *A escola profissional para o sexo feminino através da imagem fotográfica*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. **Tese** (doutorado). Orientador: José Claudinei Lombardi. 2003.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças de velho**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1979.
- COSTA, F. de A. **Grande capital e agricultura na Amazônia: a experiência Ford no Tapajós**. 2 ed. Belém, PA: NAEA, 2012.
- COSTA, M<sup>a</sup> R. S. *As repercussões da interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990*. Universidade Federal do Pará. **Tese** (doutorado). Orientadora: Olgaíses Maués, 2014.
- COLARES, A. *História da Educação na Amazônia: Questões de Natureza Teórico Metodológicas: críticas e proposições*. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187- 202, out. 2011. ISSN: 1676-2584.
- DELGADO, L. de A. N. **História oral: Memória, tempo e identidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.
- FELIPE, E. da S. **Entre o campo e a cidade: infâncias e leituras intercortadas - um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará**. 2009. 224f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2009. Orientação de Norma Sandra de Almeida Ferreira.

- FERREIRA, M<sup>a</sup> E. M. da S. Reorganização do espaço urbano do bairro central de Belterra - processo intensificado após a municipalização ocorrida em 1995. Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Colegiado de Geografia. **(TCC)**. Belém, PA, 2002.
- FOLHA DO NORTE, Belém, 1940.
- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: método e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012
- GRANDIN, G. **Fordlândia** – a ascensão e queda da cidade pedida na selva de Henry Ford. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 2 ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- KOSIK, KAREL. **Dialética do Concreto**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal e lógica dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LOMBARDI, J. C. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels / **Tese** (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2010.
- LOUREIRO, V. R. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir**. Estud. av. vol.16 n.45. São Paulo May/Aug. 2002. On line version ISSN 1806-9592. <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40> acessado em 15/05/2015.
- MAGALHÃES, J. A história das instituições educacionais em perspectiva. GATTI JR., Décio, INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005. (Coleção memória da educação).
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- NASCIMENTO, M<sup>a</sup> I. M. [et al], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação).
- NOSELLA, P., BUFFA, E. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. 2 ed. Campinas, SP: Alínea, 2013.
- PEREIRA, J. C. M. **Os modos de vida na cidade: Belterra, um estudo de caso na Amazônia Brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2012 – 256f. Orientadora: Marcia Pereira Leite.
- PINTO, N. P. A. **Política da borracha no Brasil: a falência da borracha no Brasil**. São Paulo: HUCITEC: Conselho Regional de Economia, 1984.
- QUEIROZ, T. D. **Dicionário Prático de Pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2008.
- SADER, E. **Século XX** – Uma biografia não-autorizada o século do imperialismo. 2000. <http://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=emir+sader&btnG=&lr> (acessado em 04/08/2014).
- SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução**

- ção histórica. Campinas, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação).
- SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009 – ISSN: 1676-2584.
- SANTOS, O. **Belterra: a sua História**. Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena, 2004.
- SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução. In: NASCIMENTO, M<sup>a</sup> Isabel Moura [et al], (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, DERMEVAL, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luís (Orgs.). 4 ed. **História e História da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. **Aberturas para a história da Educação: do debate teórico-metodológico no campo da história sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SENA, C. Fordlândia: breve relato sobre a presença americana na Amazônia. In: História, ciência e fronteira na Amazônia. São Paulo: Instituto Butantã. **Cadernos de história da ciência**. V. 4. N.2, p. 90-107, jul./dez. 2008.
- SILVA, J. C. [et al]. História e memória: arquivos e instituições escolares na região Oeste do Paraná. **Revista HISTEDBR – On-line**, Campinas, número especial, p. 64-75, maio/2012 – ISSN 1676-2584.
- SILVA-SÁ, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – N. I – Julho de 2009. [www.rbhcs.com](http://www.rbhcs.com) ISSN: 2175-3423

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APROXIMAÇÕES COM O NEOLIBERALISMO?<sup>1</sup>

Nelcilene da Silva Palhano Cavalcante\*

Renê José Trenti Silveira\*\*

## INTRODUÇÃO

No campo educacional, o debate acerca dos laços entre o neoliberalismo e a educação já vem sendo feito desde a década de 1990, sendo significativas as análises concernentes às imposições do Banco Mundial, uma expressão irrefutável do neoliberalismo sobre os rumos da educação no Brasil (TOMASI, 1996; SILVA, 2002; LEHER, 1999). Mas, antes de adentrar nesse debate, pretendemos primeiro tratar das relações entre neoliberalismo e a questão ambiental, pois, ao buscarmos a trajetória da EA tanto em nível internacional como nacional, a preocupação do engendramento de uma educação voltada para o meio ambiente surge no contexto das discussões ambientais, em torno de um desenvolvimento possível, fora daquele denunciado como predatório.

É verdade que, ao mesmo tempo em que se discute, numa perspectiva mais ampla, um novo desenvolvimento – lembrando que a ONU institucionaliza a questão ambiental a partir da década de 1970 (OLIVEIRA, 2011) –, é ela também, principalmente por meio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que vai desenvolver diretrizes mais específicas sobre a educação e o meio ambiente, realizando sucessivos eventos dos quais emanaram as diretrizes que temos na atualidade.

O que se observa é que o debate ambiental e a EA caminham paralelamente no que concerne, principalmente, à concepção do que seja um modelo de desenvolvimento alternativo ao atual. A expressão mais forte de como esses dois campos são vinculados é a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*, lançada em 2005 pela Unesco.

Assim, para expor a relação da EA com o neoliberalismo, pensamos que o caminho é situar, em linhas gerais, em que consiste o neoliberalismo para, em seguida, relacioná-lo à questão ambiental sob duas perspectivas: uma que analisa as implicações do neoliberalismo sobre o meio ambiente e a outra que expõe como a discussão ambiental é atravessada pela influência neoliberal. Em seguida, iremos tratar sobre como o outro campo da EA, a própria educação, tem passado por reformas para ajuste, também, ao modelo neoliberal e como algumas dessas reformas tem influência direta incidem diretamente sobre o nosso objeto de estudo, principalmente a reforma curricular da qual decorre o esta-

---

<sup>1</sup> Texto apresenta os resultados parciais da Tese de Doutorado da autora.

\*Professora Assistente da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Doutoranda em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail:

[n\\_palhano@yahoo.com.br](mailto:n_palhano@yahoo.com.br)

\*\*Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [rene@unicamp.br](mailto:rene@unicamp.br)

belecimento dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) que postula os temas transversais, sendo um deles o meio ambiente (BRASIL, 1997).

### **1. Neoliberalismo: noções gerais**

O neoliberalismo traz em seu bojo um receituário, concebido como irrefutável para curar as mazelas da ordem político-econômica atual em que o capitalismo se impõe como modelo de produção dominante. De forma breve, essa doutrina é assim definida por Harvey (2014, p. 12):

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio.

O que essa doutrina representa é a exacerbação do livre mercado e do comércio, o que implica que se deve respeitar a livre iniciativa, sendo, por isso, a liberdade fundamental não somente princípio das relações econômicas, como também a ser algo a ser incorporado pela sociedade sob a perspectiva da democracia, que se constitui apenas em uma pálida versão do que ela realmente deveria ser.

Harvey (Ibidem) explica que o neoliberalismo ganha proeminência de vários epicentros, mesmo que as problemáticas que levaram à sua adoção em cada um desses países não tenham sido exatamente iguais. O primeiro país a adotar o neoliberalismo foi o Chile ainda na década de 1970, que, com a ditadura de Augusto Pinochet, provocou uma profunda reestruturação naquele país. Nos anos de 1980, dois países de proeminência internacional aderem a essa doutrina, os Estados Unidos e a Grã-Bretanha, além de outros países, como a Índia e a Suécia.

O que ocorreu, segundo o autor (Ibidem), foi que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, tornou-se necessária uma nova ordem que colocasse fim ao caos instaurado que nem o capitalismo nem socialismo, nas suas formas originais, estavam dando conta de resolver. Era necessária uma combinação acertada entre Estado, mercado e instituições democráticas que assegurasse a paz. O *Acordo de Bretton Woods*, realizado em 1944, e a criação de diversas instituições, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tinham um papel importante nesse sentido. Essas três instituições, como a História tem mostrado, ganharam, ao longo dos anos, papel decisivo em encaminhamentos político-econômicos mundiais, e as duas últimas instituições se tornaram hegemônicas em definir os rumos dos países que se tornaram dependentes de sua intervenção financeira e, por conseguinte, tiveram de aceitar suas intervenções técnicas.

Mas, deixando de lado as diferenças nos encaminhamentos econômicos e políticos tomados por diferentes países após o *Acordo de Bretton Woods*, o que todos tinham em comum era a aceitação de que o

Estado deveria prover emprego, crescimento econômico e bem-estar dos seus cidadãos. O que estava em curso era o que hoje Harvey (Ibidem) chama de “liberalismo embutido”, que durante as décadas de 1950 e 1960, nos países capitalistas avançados, gerou altas taxas de crescimento econômico: “[...] Promoveu-se uma economia social e moral (sustentada às vezes por um forte sentido de identidade nacional) por meio das atividades de um Estado intervencionista” (HARVEY, 2014, p. 21) Ocorre que, a partir da década de 1970, esse modelo começou a entrar em crise, o que culminou com a adoção do neoliberalismo como caminho viável para reverter a crise que se abateu e que teve, na crise do petróleo ocorrida em 1973, um desencadeador a mais.

Dessa forma, ao chegarmos à década de 1990, constataremos que o neoliberalismo deixará de ser uma experimentação isolada de alguns países para tornar-se um modelo a ser exportado para todos os países, sendo aqueles dependentes do Banco Mundial e do FMI, como é caso dos países da América Latina, intimados a se alinharem à nova ordem. Nas palavras de Silva (2002, p. 25): “[...] a doutrina neoliberal teve início na segunda metade dos anos de 1970, tornou-se hegemônica nos anos de 1980 e inspirou a reforma conservadora dos anos de 1990”.

De acordo com Leher (1999), ao analisar a relação entre os encaminhamentos do Banco Mundial a partir da década de 1970 e a doutrina da segurança – que consistiu, em suma, em conter a ameaça do socialismo combatendo a pobreza – esta instituição liberou empréstimos para além da capacidade de os países periféricos saldarem suas dívidas, o que culminou com a *crise da dívida de 1982*. Assim, esse foi o cenário favorável para que a sua hegemonia e a do FMI se tornasse sem precedentes.

A leitura feita por Harvey (2014) acerca do papel do Banco Mundial e do FMI não é diferente dos autores anteriormente citados, e essa breve menção ao papel dessas instituições no contexto do neoliberalismo é importante para compreender os rumos da política educacional, como parte de um pacote de outras reformas sociais. (SILVA, 2002). Importante também, porque o Banco Mundial adotou uma “agenda verde” sob o manto do desenvolvimento sustentável e tem colaborado na implantação de diversos projetos ambientais.

Segundo Harvey (2014), a neoliberalização econômica pode ser interpretada como voltada para dois objetivos. Um que postula uma teoria de reorganização do capital internacional e outro que aponta para a reestruturação de acumulação do capital via reestruturação do poder das elites. Segundo sua análise, foi esse segundo objetivo que predominou, pois não houve acumulação do capital no plano global, mas observou-se que em alguns países como a China e a Rússia formou-se uma elite que conseguiu concentrar riquezas utilizando os mecanismos neoliberais.

Dessa forma, basta uma rápida consulta aos relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) para constatar como a redução da pobreza é um desafio, mesmo que haja mais riquezas atualmente, como declarou a administradora mundial do Pnud, Helen Clark, durante discurso na sede da ONU em Nova Iorque, onde

ocorreu a Cúpula das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, em 2015. (PNUD, 2015). Como já afirmava Chossudovsky ainda na década de 1990, a pobreza não significa escassez de “recursos humanos e materiais”.

Voltando à declaração da administradora, ela também fez uma afirmação importante: a pobreza infantil está crescendo em mais de 28 países da União Europeia, situação decorrente da diminuição de benefícios a mães trabalhadoras. Uma breve análise dos dados do Pnud, que sempre mostravam como os principais *locus* da pobreza a África, os países da América Latina e Caribe, agora mostram que são os países europeus que entram no rol. Não precisamos fazer muito esforço para analisar o que tem levado a essa redução de benefícios sociais.

Na política neoliberal, dois elementos importantes concorrem para isso: a precarização do trabalho e a reestruturação do Estado, que é intimado a retirar-se de cena, quando convém ao capital, e que, se antes era tido como *Estado de Bem-Estar Social*, hoje podemos tranquilamente denominá-lo de *Estado de Mal-Estar Social*.

Assim, se o Estado se retira, na discussão ambiental promovida sobretudo via ONU e suas instituições, o que vamos encontrar é uma ênfase em novos mecanismos de governança global que tragam para o palco a presença da sociedade civil, via Organizações Não Governamentais (ONGs), cientistas, empresas privadas etc., conforme declaração da já citada administradora do Pnud.

Dessa forma, é contrariando a natureza de inter-relação entre Estado e sociedade civil, segundo a concepção gramsciana, que o Estado é visto pelo neoliberalismo com extrema desconfiança, e a sociedade civil asséptica à sua influência. Vale destacar que essa cisão não é encontrada em Gramsci, conforme Liguori (2007), que chama a atenção para não se interpretarem de forma isolada, determinadas afirmações do pensador marxista. Em verdade, dadas as mudanças ocorridas no contexto político atual, o autor (Ibidem) destaca que uma perspectiva democrática-liberal tem interpretado a sociedade civil gramsciana de maneira equivocada, vendo nesta a sua libertação em relação ao Estado opressor.

Seguindo o caminho para tornar-se hegemônico, as mudanças promovidas pelo neoliberalismo não serão feitas apenas por imposições no plano econômico-político mediado pelo Estado. Harvey (2014) discute como houve uma verdadeira campanha para criar o consentimento do neoliberalismo: não apenas os meios de comunicação foram usados, mas o meio acadêmico também foi incentivado a colaborar nessa tarefa.

Nesse contexto de mudanças necessárias no plano cultural, a defesa incontestável da liberdade individual dos sujeitos numa sociedade forjada para o consumo significa, em suma, o poder para escolher num mundo em que a mercadoria reina de forma absoluta. E vale aqui observar que, dada a sua importância no processo de produção do capital, Marx tratou de começar por ela sua análise: “A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas

necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. [...]” (MARX, 1996, p. 165). Como vimos aí, não são apenas as necessidades vitais que nos levam a apropriar da mercadoria, mas também necessidades que podem ser criadas pela “fantasia”, e, neste sentido, o neoliberalismo é hábil em criá-las, promovendo mudanças culturais que justifiquem a sua adoção.

Pode parecer que isso nada tem a ver com o nosso objeto em questão, a EA, mas não é bem assim. Primeiro, porque é praticamente predominante no debate não apenas ambiental mas também da própria EA um discurso voltado para a ênfase no indivíduo: é ele que degrada e que, portanto, deve ser “educado” para respeitar o meio ambiente. A responsabilidade da degradação ambiental é atribuída ao indivíduo e não ao modelo de produção, embora seja até mencionado que a industrialização e o modelo atual precisem de mudanças. Segundo, é recorrente também, nas propostas de EA, o repensar o consumismo, no sentido de escolher a melhor alternativa e de reciclar/reaproveitar o máximo o que precisa ser descartado. Aqui novamente entra em cena o papel da liberdade do indivíduo em escolher, mas sem deixar de consumir, pois os programas de gestão ambiental, quanto mais eficientes, mais são capazes de inibir as externalidades do setor produtivo que não pode parar.

A contradição aqui é que as campanhas publicitárias – voltadas para o indivíduo *livre* – estão frequentemente mostrando como determinado produto pode ser obsoleto, havendo sempre um mais inovador a ser adquirido, “criando necessidades” para induzir ao consumo. Não é à toa que Lowy (2014) defende que numa sociedade sustentável a publicidade perderia totalmente seu sentido, pois as pessoas consumiriam aquilo que é necessário, e não ditado pelo mercado. Por enquanto, nessa sociedade guiada pelas ideias pós-modernas, que conforme Harvey (Ibidem) são oportunas para forjar uma cultura sob a perspectiva neoliberal, a fragmentação, o passageiro, o efêmero é tomado como “normal”. Logo, o descartável é inevitável e pode ser atenuado com campanhas da proposta, já bem conhecida, dos 3 “Rs” - *reduzir, reutilizar e reciclar* - que ganhou mais dois itens, o *repensar* e o *recusar*. Importante frisar que não estamos desconsiderando a importância dessas práticas, considerando a problemática dos resíduos sólidos, principalmente nos grandes centros urbanos. O que estamos nos referindo é à natureza paliativa que elas podem assumir numa sociedade do consumo.

Se temos, portanto, um indivíduo livre para consumir, temos de ter uma ampla variedade de mercadorias para ofertar, ocorrendo aqui o que Harvey (2014, p.179) chama de mercadificação de tudo, o que é imprescindível no neoliberalismo.

[...] A mercadificação da sexualidade, da cultura, da história, da tradição; da **natureza como espetáculo ou como remédio**; a extração de renda monopolista da originalidade, da autenticidade e da peculiaridade (de obras de arte, por exemplo) – todas essas coisas equivalem a atribuir um preço a coisas que na verdade jamais foram produzidas como mercadorias. (HARVEY, 2014, p.179 -

### **Grifo nosso)**

A menção à mercadificação da natureza é explícita pelo autor. E não se trata apenas de avaliar e valorar a natureza como fonte de matérias-primas, que continua sendo importante no capitalismo. Mas, além dessa via de exploração que retira, levando ao esgotamento dos recursos naturais, há outras vias nem sempre concebida como parte da mesma lógica do mercado que lucra, mantendo a natureza “intocada”. Entre essas práticas, está o Ecoturismo, inclusive com a intenção de promover a EA, que transforma em mercadoria aquilo que nunca foi vendido, seguindo o raciocínio de Harvey (2014): a contemplação das belezas da natureza. Isso tudo é promovido em uma concepção de conservação ambiental e de alternativas econômicas sustentáveis que geralmente transformam em mercadoria “um pedaço” da natureza que tenha beleza cênica e (ou) que abrigue espécies em extinção ou que possua rica biodiversidade. Segundo Rodrigues (2004, p. 172), o turismo é uma atividade econômica e, como tal, assume o mesmo “pressuposto” consumista, devendo ser considerado em sua articulação “[...] com os elementos da produção e do consumo”.

Além dessas considerações que sugerem como a lógica neoliberal se apropria da natureza e tem implicações para a sua conservação, é importante mencionar alguns aspectos também apontados por Harvey (Ibidem) a respeito disso. Inicialmente, ele diz que o Estado neoliberal é ambivalente quando se trata das questões ambientais e que o movimento ambiental conseguiu refrear e fazer com que empresas adotassem medidas que reverteram em melhoria ambiental, ainda que o saldo total da neoliberalização seja sempre negativo para o ambiente. Os exemplos de como a neoliberalização na prática é desastrosa ambientalmente são as maiores economias neoliberais: os EUA e a China que, guardadas algumas diferenças, apresentam realidades insustentáveis.

Outra problemática apontada pelo autor (Ibidem) é que o neoliberalismo induz a uma intensificação da exploração dos recursos naturais, uma vez que as relações contratuais para isso são breves, o que leva a extrair o quanto mais em menor tempo. Podemos acrescentar que isso ocorre também quando não há contrato algum, e os recursos são explorados de forma ilegal, como é o caso das madeiras na Amazônia, ou por ocasião do uso intensivo dos solos para as monoculturas determinadas pelo mercado, e não pelas necessidades locais.

Finalmente, ele cita as consequências dos ajustes estruturais impostos pelo FMI, os quais levam ao desemprego, à pobreza e à pressão sobre os recursos naturais. Ou seja, as mesmas instituições, o FMI e o Banco Mundial, que devastam economias de países em desenvolvimento, diminuindo e (ou) extinguindo direitos sociais, gerando desemprego e fome, contraditoriamente assumem um discurso ambiental de combate à pobreza que, conforme análise de Chossudovsky (1999) é gerada pelas suas próprias práticas. A afirmação do autor é contundente:

O poder de compra interno entrou em colapso, a fome eclodiu, hospitais e escolas foram fechados, centenas de milhões de crianças viram negado seu direito à educação

primária. Em várias regiões do mundo em desenvolvimento, as reformas conduziram ao ressurgimento de doenças infecciosas, entre elas a tuberculose, a malária e o cólera. Embora a missão do Banco Mundial consista em “combater a pobreza” e proteger o meio ambiente, seu patrocínio para projetos hidrelétricos e agroindustriais em grande escala também tem acelerado o processo de desmatamento e de destruição do meio ambiente, causando a expulsão e o deslocamento forçado de vários milhões de pessoas. (CHOSSUDOVSKY, 1999, p.26).

Importante dizer não podermos ignorar que o apoio financeiro a projetos que têm contribuído para a conservação ambiental, vindos não apenas do Banco Mundial, mas do setor privado, deixe de ser importante. O apoio, seja técnico/e, seja financeiro, em verdade constitui uma “obrigação”, devendo ser lembrado que muitas vezes os valores destinados são ínfimos, considerando os lucros obtidos.

O que não podemos deixar de analisar são as contradições que se escondem por detrás das iniciativas de sustentabilidade promovidas pelo neoliberalismo. E mais: é preciso saber distinguir para quem é essa sustentabilidade: se para o capital ou para aqueles que são atingidos pelas externalidades negativas do setor produtivo. Assim, é necessário nos determos um pouco em como o discurso ambiental é atravessado pelo neoliberalismo.

## **2. Metamorfose do capitalismo: dos tons cinza da poluição para o verde das florestas**

A Conferência de Estocolmo, considerada marco do debate ambiental em nível mundial, foi realizada tendo forte amparo no documento emblemático encomendado pelo Clube de Roma *Limites do Crescimento*, publicado em 1972, que, com uma tônica pessimista, tinha o seu olhar voltado para a problemática ambiental dos países desenvolvidos, desconsiderando o nível de desenvolvimento dos países pobres. (OLIVEIRA, 2011).

Somente na década seguinte, em 1987, com o relatório “Nosso Futuro Comum”, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecido como *Relatório de Brundtland*, é que se verificou o tom mais otimista da sustentabilidade que perdurará até a atualidade. Se o estudo *Limites do Crescimento*, numa análise apressada, pode sugerir o anúncio da morte do modo de produção capitalista – embora esse não fosse o objetivo do grupo a que pertencia a classe hegemônica que encomendou o estudo, pois ele, por sua natureza, exige crescimento, expansão e concentração de riquezas –, a segunda proposição pode ser interpretada como uma estratégia de revigoração desse modo de produção, além de ser mais palatável. Tal proposição ficará bem mais atraente na Rio+20, considerando um “novo” ingrediente que, em verdade, esteve presente em todo o percurso da noção do Desenvolvimento Sustentável, que agora é colocado explicitamente. Estamos falando da Economia Verde, que escancara a crença na compatibilidade entre economia capitalista e meio ambiente, por meio da adoção de tecnologias que atenuem ou anulem os impactos ambientais,

que, segundo Almeida (2012), atraem inúmeras controvérsias.

Segundo análise feita por Oliveira (2011), é possível dizer que a questão ambiental, desde que se torna “oficial” a partir das conferências da ONU, tem o objetivo central de encontrar consensos e pactuar acordos, entrelaçando os interesses capitalistas e a defesa do meio ambiente. Aliás, essa aproximação da lógica neoliberal, como fundamento do capitalismo nas últimas décadas e o movimento ambiental, é feita também por Ribeiro (2014), embora enfocando objetos distintos: o primeiro, a análise das duas principais Conferências da ONU (Conferência de Estocolmo e Eco-92); e o segundo, uma análise da constituição de modelo de urbanização dita sustentável, que se aproxima do discurso ambiental. Ambos vão relacionar, em última instância, o discurso ambiental às estratégias do capitalismo fundadas no neoliberalismo. Nossa análise caminha nesse mesmo sentido, procurando explicitar que a EA, considerada algumas vezes como “salvação” para a crise ambiental, não passaria incólume a essa aproximação, podendo tornar-se um valioso instrumento ideológico para fazer acreditar que a origem de tal crise é um homem genérico, desfocando o olhar da análise do modo de produção capitalista e suas contradições que incluem, entre outras, a própria degradação ambiental.

Segundo ainda a análise de Oliveira (2011), quando o termo Desenvolvimento Sustentável é amplamente divulgado pela Eco-92, temos um cenário diferente da Conferência de Estocolmo, no qual o neoliberalismo em expansão, em vez de entrar em atrito com a questão ambiental, transmuta sua feição e a adequa aos interesses econômicos. Feito isso, será forjado um consenso entre a ordem capitalista e a questão ambiental, o que não significava a ausência de indecisões, tensões e dificuldades, conforme informa o autor.

As críticas a esse modelo de desenvolvimento são extensas (SEN, 2004; LEFF, 2000; LOWY, 2014), de forma que vários termos têm surgido como alternativa ao desenvolvimento sustentável, como o termo *sociedades sustentáveis*, que preesupõe uma opção mais aberta a diversos modelos de desenvolvimento, fugindo daquela alcunhada na Eco-92, que remete a um modelo hegemônico, o capitalismo. O fato é que, neste também, os sentidos e propostas podem ser muito fluídos e diversos, o que leva Loureiro (2012, p. 67) a afirmar que:

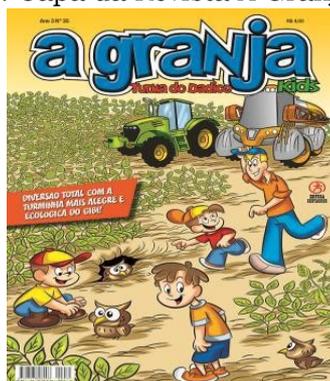
O debate sobre sustentabilidade é hegemonicamente marcado por um pressuposto de aliança entre atores sociais, de inter-relação harmônica não só entre estes, mas entre economia, política e condições ecológicas. Os problemas sociais e ambientais são reduzidos a problemas técnicos e gerenciais.

Há algo, contudo, ainda a ser dito da análise de Oliveira (2011): se na Conferência de Estocolmo a tônica da degradação ambiental foi a poluição, na Conferência do Rio a ênfase recai sobre a biodiversidade e as florestas. Isso nos leva a afirmar que o capitalismo se metamorfoseia do tom cinza da poluição ao qual é associado para o verde das florestas, que agora está “disposto” a proteger. E não sem razão mais uma vez o Brasil chama a atenção. Agora não mais como o “vilão”, como ficou

mundialmente conhecido por ser contra o *crescimento zero* em 1972, mas porque é detentor de cobiçada reserva florestal e da biodiversidade – a Amazônia e o que restou da Mata Atlântica. Essa reserva está ameaçada pelo desmatamento, tendo sido assunto internacional com a morte de Chico Mendes ainda na década de 1980. Por isso, não podemos considerar que foi sem propósito o lançamento do Programa Piloto para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PPG7), durante a Conferência do Rio de Janeiro, um projeto pensado para ser exemplar na proteção de florestas.

Decorrente dessa “onda” verde pós-Eco-92, que vai se espriar sobre toda a sociedade, vamos encontrar a inserção do discurso ambiental também no setor privado. Por isso, basta um rápido levantamento nos sites de empresas, sejam nacionais, sejam multinacionais, relacionadas a vários setores da produção para observar que praticamente todas têm o lema da responsabilidade ambiental. A revista A Granja, propagadora do agronegócio no Brasil, por exemplo, traz inclusive uma versão infantil com historinhas em quadrinhos que coloca lado a lado o cuidado com o ambiente e a propaganda da monocultura e do uso de defensivos agrícolas como necessários à produção.

Figura 1: Capa da Revista A Granja Kids



Fonte: Revista A Granja<sup>2</sup>

A capa da edição acima ilustra bem a mensagem da compatibilidade do agronegócio com a sustentabilidade, expondo uma cena curiosa de uma ave, crianças e maquinários em “harmonia” e felizes.

Enfim, poderíamos nos estender com outros exemplos, mas, por ora, essa exposição serve para mostrar o campo minado da discussão ambiental que pode servir de sustentação para nossa análise de que EA não passa por aí sem ser atingida e que, portanto, vai apresentar fortes marcas neoliberais, embora seja preciso vislumbrar, parafraseando Mézáros (2005), a possibilidade de uma EA para além do capital.

### 3. A educação e as amarras neoliberais

Discutir a relação entre a EA e o neoliberalismo seria desnecessário, se levássemos em consideração como a Unesco relaciona hoje a educação e o meio ambiente. Explicitamente, o documento-base (UNESCO, 2005) para a Década das Nações Unidas da Educação para o De-

<sup>2</sup>Ilustração disponível em <http://www.agranja.com/index/revistas/kids> Acesso em 12/01/2016.

envolvimento Sustentável afirma que seria preferível falar de *aprendizagem*, em vez de *educação* para o meio ambiente, considerando que, na sua acepção, a primeira está presente em todos os momentos da nossa vida. Não entendemos essa justificativa sob essa ótica, e sim que se opera uma restrição do que seja a educação, focando apenas o processo de aprendizagem que se insere numa dimensão psicológica.

Portanto, reafirmamos aqui a necessidade de uma *educação ambiental*, o que nos leva a tratá-la como *educação* com todas as suas contradições e possibilidade do tempo presente. Por isso, pensamos que não podemos relacionar a *educação ambiental* ao neoliberalismo, se não situarmos primeiro mesmo, de forma breve, os enlaces entre a educação e o neoliberalismo.

Segundo Silva (2002, p. 46):

Nos anos de 1980, o Banco Mundial passou a assumir o monopólio da condução das políticas e das estratégias sociais e educacionais, sistematizando-as nos documentos oficiais. Segundo ótica dos seus gestores, os serviços públicos – saúde, educação e previdência – acrescidos do sistema de proteção social e de amparo ao trabalhador, foram os responsáveis pelo déficit público do Estado e, sendo assim, passaram a asseverar sua transferência para as regras do mercado livre [...].

Temos aí o receituário neoliberal que atingiu a educação e exigiu novos rumos não apenas no que concerne a quem deve responsabilizar-se por sua oferta – não mais o Estado – como também no que se refere a quem (currículo) deve ser ensinado, para se adequar às exigências do capitalismo. Daí que as reformas educacionais, na atualidade, perpassam pelo menos por dois eixos: a privatização da educação e a reforma curricular.

A privatização da educação, pelos desdobramentos das políticas em andamento, decorre dos cortes dos gastos públicos que passam a focar apenas a educação básica, ainda de forma precarizada. Essa ênfase não é à toa e está em curso desde a década de 1980, pois, conforme também mostra Leher (1999, p. 26), quem está por trás de tal orientação é o Banco Mundial.

Por outro lado, de acordo com Silva (2002), sendo signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem em 1990, o Banco Mundial induziu a políticas para “alcançar as necessidades básicas de aprendizagem para todos”, dando ênfase ao *como ocorre a aprendizagem*, com o objetivo de que os sujeitos, tendo a capacidade de expandir conhecimentos e adquirir competências e domínio de linguagens, possam estar preparados para um contexto em que se alivia a pobreza e haja mais rendimentos econômicos.

Tal educação traz tanto para campo da política educacional como para o interior da escola a lógica empresarial sob vários aspectos. Primeiro, sendo o Estado afastado da sua tarefa primordial, ela se torna uma mercadoria a ser ofertada pelas escolas e faculdades particulares. Segundo, a qualidade é medida por números coletados pelos diversos mecanismos de avaliação implantados que friamente classificam as me-

lhores e as piores escolas. E com uma agravante: a responsabilidade pelos resultados é atribuída a elas; noutras palavras, aos professores, pedagogos e alunos e, em sequência, aos pais e à comunidade que passam a ser convocados para o cotidiano escolar.

Seguindo essa lógica da educação como mercadoria a ser negociada por aqueles que só conseguem visualizar resultados quantitativos, é tal visão que permeia as reformas curriculares que vão centrar como importantes os conhecimentos relativos à matemática, língua materna e ciências. Conforme Freitas (2011, p. 78) “Os reformadores empresariais entendem que a escola é boa quando os alunos têm notas altas em Português e Matemática – no máximo incluindo Ciências [...]”

Dessa forma, entendemos que se instala um modelo de educação em que a competição parece ter um rumo certo, não apenas entre as escolas mas também entre os alunos e alunas. É importante mencionar que esse modelo, calcado na visão neoliberal, não surge do nada e podemos entender sua arquitetura considerando que há uma intervenção do Banco Mundial na educação brasileira, e o governo brasileiro consente com suas orientações, conforme análise de Silva (2002). Por conseguinte, precisamos considerar as relações de influência dos EUA e do Banco Mundial, feitas por vários autores. (LEHER, 1999; SILVA, 2002; CHOSSUDOVSKY, 1999). Dito isso, não é nenhuma coincidência a semelhança entre o modelo educacional norte-americano e aquele em construção no Brasil. Tal modelo importado, como tantas vezes já ocorreu na educação brasileira, é criticado por Havitch (2011), que foi uma das protagonistas da reforma educacional norte-americana, que, fazendo *mea culpa*, considera equivocado o caminho tomado: “Os líderes empresariais gostam da ideia de transformar as escolas em um mercado onde o consumidor é rei. Mas o problema com o mercado é que ele dissolve comunidades e as substitui por consumidores. Ir à escola não é a mesma coisa que ir às compras.” (HAVITCH, 2011, p. 247).

À revelia das ideias da autora, podemos encontrar outras silenciadas, ao mesmo tempo que o neoliberalismo vai imprimindo sua marca à educação que passa a ser sistematicamente avaliada. Nesse sentido, o acompanhamento dos rendimentos dos alunos não é feito apenas pelos mecanismos criados no interior da própria educação, mas por instituições econômicas que “vigiam” constantemente os resultados alcançados pelos alunos, como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sob coordenação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). O PISA no ano de 2015, colocou o Brasil em 58º na aquisição de conhecimentos básicos em matemática, abaixo de países como a Costa Rica e Albânia. O acompanhamento de dados dos rendimentos da educação por uma instituição econômica não é estranha e só revela a estreita relação entre as exigências do mercado e a educação a ser promovida.

Essa relação entre desenvolvimento e educação não é nova. De acordo com Saviani (2013, p. 429), com a reestruturação do setor produtivo, decorrente da crise do capitalismo em 1970, houve a substituição do modelo fordista pelo modelo toyotista. Mesmo que o trabalhador requerido fosse diferente, com habilidades que permitissem a flexibilidade

de e a polivalência amparada em conceitos especialmente matemáticos: “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado.”

[...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (SAVIANI, 2013, p. 430).

Seguindo essa perspectiva, o que se instaura é, nas palavras do autor (Ibidem, p.431), uma “pedagogia da exclusão”, que orienta a busca incessante de qualificação como condição para tornar-se empregável e, se o indivíduo não conseguir, essa mesma pedagogia terá ensinado que o responsável é ele mesmo. Eis o neoprodutivismo que caminhará lado a lado com o neoescolanovismo, com seu lema do “aprender a aprender” difundido amplamente pela Unesco na década de 1990 no *Relatório Jacques Delors*.

O aprender a aprender, segundo Saviani (Ibidem, p. 431), muda o processo educativo ao deslocar o seu eixo, sob vários aspectos, sendo um deles do lógico para o psicológico. Isso já identificamos também nas diretrizes para a EA divulgadas pela Unesco no já citado documento-base (2005) da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Se o aspecto lógico fica em segundo plano, também ficam a análise e a possibilidade de refletir sobre a insustentabilidade do próprio desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, percebemos que a EA está de acordo com as diretrizes mais amplas da própria educação e, por outro lado, daquelas do campo ambiental, ambas assestadas pelo neoliberalismo.

Segundo Saviani (2013), essa perspectiva de focar o processo educativo no aprender a aprender, estabelecido pela Unesco, será o fio condutor da educação mundial para o século XXI e, como não poderia deixar de ser, alcançou a educação brasileira e suas reformas educacionais. Por isso, o autor (Ibidem) afirma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), trará a mesma orientação do aprender a aprender. Detenhamo-nos um pouco aqui, pois é por meio dos PCNs que a EA entra na educação formal, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não faz menção direta a ela.

As reformas educacionais vêm na esteira das mudanças exigidas pelo capital para criar um sujeito que se adapte a essa nova ordem sob o manto do neoliberalismo. Assim, entra em cena a necessidade de que os conhecimentos para essa nova realidade sejam adequados, o que induz a reformar o currículo da escola. De acordo com Jacomeli (2004), a reforma curricular introduzida pelos PCNs na educação brasileira não é um caso isolado, tendo ocorrido também no Chile e na Espanha, sendo

deste último país o principal consultor que acompanhou a inserção dessa proposta no Brasil.

Ora, é no âmbito dos PCNs (BRASIL, 1997) que vamos encontrar os temas transversais considerados por seus defensores como necessários para trazer para o interior da escola temáticas do cotidiano a serem aprendidas, dentre estas a questão ambiental. Se considerarmos a perspectiva e os objetivos a que se destina a inserção desses temas na educação, chegaremos à conclusão de que não é nada animadora a EA a ser desenvolvida em torno do tema transversal meio ambiente.

Conforme analisamos noutro momento (PALHANO, 2006), o tema transversal meio ambiente foca predominantemente os aspectos naturais, sem menção às questões sociais aí implicadas, expondo uma fragilidade perigosa nessa proposta, que, por outro lado, faz todo sentido: se analisarmos a sustentabilidade requerida pelo capital, ela foca os recursos naturais, pois é daí que provém a matéria-prima para o processo produtivo. Destruir indiscriminadamente a natureza é uma ameaça ao próprio capitalismo. Portanto, a sustentabilidade ecológica é, de certa forma, buscada ao lado da sustentabilidade econômica, em detrimento da sustentabilidade social.

Diante disso, vale registrar o questionamento feito por Jacomelli (2004, p. 35) em relação às atitudes e valores a serem desenvolvidos, segundo os PCNs. A autora chama a atenção para o fato de que em momento alguns eles, por exemplo, remetem a verbos e expressões como “questionar, lutar, não se conformar com, exigir respeito, liberta-se de etc.”. Ou seja, o que podemos sugerir é que a pretensão é uma educação para a conformação e isso, sabemos, não é compatível com uma EA que pretenda estabelecer uma nova relação ser humano-natureza. Se concordarmos que é o modo de produção capitalista o pivô da crise ambiental na atualidade, a EA deve seguir a via completamente contrária.

E aqui acreditamos que o desafio é colossal, pois não estamos lidando com reformas educacionais isoladas, mas articuladas no plano maior de rearticulação do próprio capital que, ao estabelecer o “desenvolvimento sustentável”, destaca, por outro lado, a educação como um fator importante, trazendo à tona a já conhecida teoria do capital humano, que comentamos anteriormente.

O capital humano calcado num nova perspectiva, além de saber *aprender a aprender*, deve ser “*esverdeado*”, formatado para ser ecologicamente correto. O que significa que, especialmente no setor produtivo, ele tem de saber economizar água, energia, evitar o desperdício, porque isso traz benefícios ao meio ambiente e, em consequência, economia para a empresa e maior margem de lucro. Ele não tem de pensar e analisar as contradições em que a mesma empresa que propaga sua agenda de responsabilidade socioambiental e faz doações ínfimas, considerando os lucros alcançados, é a que esgota recursos naturais, como é o caso das mineradoras (mais explicitamente), que exploram um recurso finito – os minérios –, que pode aplicar-se a qualquer ramo do setor produtivo guiado pelo capital.

A abordagem feita até aqui pretende servir para expor as implicações da aproximação neoliberal para o nosso objeto de análise, a EA,

pois, se esse é o caminho adotado pela educação, o “clima” que se estabelece em todas as suas dimensões é de um amplo mercado, em que o cidadão a ser forjado é aquele para a “cultura do consumo”. A EA tem sido requerida nas diretrizes, sejam internacionais, sejam nacionais, como fundamental na formação da cidadania. Diante desse quadro apresentado, não basta, portanto, a busca dessa cidadania, mas de que tipo de cidadania se quer: se o cidadão consumidor ou o cidadão que consegue visualizar as contradições e se posicionar a respeito delas.

Uma segunda consequência direta para a EA – que pode ser identificada – é que, se a escola é classificatória e seu espaço é tomado por relações de competitividade tal qual no mundo empresarial, isso destoa completamente dos valores requeridos para uma nova relação homem-natureza, que pressupõe cooperação, solidariedade e respeito pelo outro.

Finalmente, identificamos uma terceira consequência: se o foco no currículo são os conhecimentos de matemática e língua materna, a inserção da EA no currículo de maneira interdisciplinar, como preconizado nas diretrizes, fica limitada, assim como de outros conhecimentos como da História, da Filosofia, da Sociologia, da Geografia, importantes para uma análise da totalidade da problemática ambiental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das considerações feitas, pode parecer que a nossa visão é muito ácida sobre a EA, dando margens a interpretações que ela seria dispensável dadas as suas aproximações com a lógica neoliberal. Não se trata de analisar por essa via: a crítica feita é na tentativa de superar o senso comum da EA e ascender para uma EA que possa contribuir de fato para o estabelecimento de uma nova ordem em que a natureza e o ser humano não sejam objetos de exploração. Tomando por pressuposto o pensamento de Gramsci (1999, p.18) sobre o senso comum que, mesmo sendo “contraditório, equívoco, multiforme”, pode também ser entendido como uma verdade que se propagou para além de um grupo de intelectuais, precisamos ir além de uma EA que se naturalizou e se tornou senso comum para ir em busca de EA crítica. E nesse percurso o primeiro ato seria ter clareza do papel destinado à EA nas políticas traçadas, seja no campo educacional, seja no ambiental.

Desta feita, a nossa perspectiva não é de ter pessimismo em relação à EA, mas, ao expor suas “conexões ocultas” e, algumas vezes, nem tão ocultas, contribuir para abrir caminhos a outras possibilidades, atentando para o fato de que, em se tratando da educação escolar, especificamente, nem tudo que aí ocorre é mera reprodução. Aliás, Snyders (1981, p. 106), ultrapassando o pensamento de Bourdieu-Passeron e Baudelot-Establet, vai afirmar que: “[...] A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação [...].”

Assim, é nessa perspectiva que entendemos o papel da EA no contexto escolar - não somente aí -, mas que ela ultrapasse seus muros

e se faça presente na construção de uma sociedade sustentável fora dos ditames do capital. Se isso é possível, é a dúvida que deve ceder lugar à esperança, sabendo que a história é movimento, e esse movimento leva à mudança.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. T. Economia Verde: a reiteração de ideias à espera de ações. **Estudos Avançados**. Vol. 26; nº 74, São Paulo 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142012000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000100007)>. Acesso em: 10/8/2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.
- CHOSSUDOVSKY, M. **A Globalização da pobreza**: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial. São Paulo: Moderna, 1999.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. In: FONTOURA, H.A. (Org.). **Políticas Públicas, movimentos Sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Sudeste, 2011. p. 72-90. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/ebook3.pdf>. Acesso em: 12/02/2015.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- JACOMELI, M. R. Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000) Campinas, SP: [s.n.], 2004. **Tese**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau, SC: Fundação Universidade de Blumenau, 2000.
- LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro, número 2, Edição 3, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/revista/educacao-03/>. Acesso em: 10/01/2016.
- LIGUORI, G. **Roteiros para Gramsci**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOWY, M. **O que é o Ecosocialismo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- MARX, K. **O Capital**. Livro 1. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, L. D. A geopolítica do desenvolvimento sustentável: um estudo sobre a conferência do Rio de Janeiro (Rio-92). Campinas, SP. [s.n.], 2011. **Tese** (Doutorado Área de Concentração Análise Ambiental e Dinâmica Territorial) Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PALHANO, N. da S. Representações sociais de meio ambiente dos atores que atuam na formulação e execução das políticas de educação ambiental. Manaus: UFAM, 2006. **Dissertação** (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

PNUD. Administradora mundial do PNUD Helen Clark. Notícia 25/09/2015. Disponível em: <<http://pnud.org.br/Noticia.aspx?id=4154>> Acesso em: 15/12/2015

RAVITCH, D. **Vida e Morte no Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

RIBEIRO, F. P. Os paradigmas neoliberal e ambiental na construção da cidade contemporânea: tramas e tendências do discurso hegemônico da sustentabilidade na Europa e no Brasil. São Paulo, 2014. **Tese** (Doutorado – Área de Concentração: Planejamento Urbano e Regional – FU-USP)

RODRIGUES, A. M. Desenvolvimento Sustentável e atividade turística. In: SERRANO, Célia; BRUHNS, Heloísa Turini; LUCHIARI, Maria Tereza D. P. **Olhares contemporâneos sobre o turismo**. 3ª ed. Campinas: SP: Papirus, 2000.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SAVIANI, De. **História das idéias Pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEN, A. Por que é necessário preservar a **coruja pintada**. Traduzido por Paulo Miglacci. Vol. 26, nº 3. Disponível em: <<http://www.lbr.co.uk>>. Acesso em: 5/2/2004.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. 2ª ed. Lisboa-Portugal: Moraes Editores, 1981.

TOMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996

UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável** (2005-2014). Documento Final Plano Internacional de implementação. 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 23/11/2014.

VIEIRA, P. F. Meio ambiente, desenvolvimento e planejamento. In: VIOLA, E. et. al. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

## **ABGUAR BASTOS: LITERATURA E EDUCAÇÃO EM TERRA DE ICAMIABA, ROMANCE DA AMAZÔNIA<sup>1</sup>**

Odenildo Queiroz de Sousa\*

Roberto Goto\*\*

*O conhecimento do passado não influi na cumplicidade com ele. É o meio de mostrar-lhe os defeitos, revelar-lhe as inconveniências e explorar, em seguida, o que de bom e belo sobrou da percepção humana.* Abguar Bastos (1934, p. 181)

A literatura é uma grande fonte e reserva de cultura, que transcende a sua característica de excelência, a de ser objeto de deleite e apreciação. Seu conteúdo é depositário de nuances da formação humana, da imagem de uma época que se prolonga no tempo sob novos modelos de percepção e produção da arte literária. Ela, como representação da realidade, tende a revelar aspectos variados da constituição e da dinâmica da sociedade sob a perspectiva do escritor projetada nos personagens, narrador, enredo, ambiente e outros elementos e circunstâncias da narrativa, gênero literário aqui priorizado.

O prosador, da mesma forma que o poeta, como agente formador de opinião, não tem como escapar de implantar em suas produções valores ideológicos e educacionais, entre outros, nos quais acredita ou que se mostram dominantes no sistema em que vive ou adota. Não é possível a esse produtor de cultura e arte ser apenas uma espécie de fotógrafo ou pintor de uma época sob o prisma de suas impressões pessoais, um mero absorvedor de fragmentos do conhecimento do mundo. Ele se apodera de profundas temáticas da vida e da condição humana e faz delas seu objeto de análise e reflexão por meio de seus enredos, criados e expostos engenhosamente na obra literária.

As metáforas, por sua vez, inerentes à obra literária, recepcionam conhecimentos do mundo, de sorte a revelarem inquietações próprias da vida em sociedade, contradições da existência humana, denúncias dos desmandos e patologias sociais, opções ideológicas e, de modo intencional ou não, tornam-se uma espécie de manual cívico ao fomentarem e estimularem o tipo comportamental exemplar, seja, obviamente, pelo modelo, seja por seu contrário, o contramodelo presente na obra (GONÇALVES FILHO, 2002). O texto literário, notadamente para os historiadores, “é material propício a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres

---

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado do autor.

\* Professor do Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Doutorando em Educação do Programa DINTER UNICAMP/ UFOPA, beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [odenildoqs@yahoo.com.br](mailto:odenildoqs@yahoo.com.br)

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [goto@unicamp.br](mailto:goto@unicamp.br)

no tempo” (FERREIRA, 2009, p.61). Vista como fonte muito mais de sabedoria que de devaneio, a obra literária traz em seu interior também a educação.

Multifacetado em seu microcosmo imagético e metafórico, o texto literário encaminha-se para a reconstrução do macrocosmo social, o que inclui a educação não formal, no sentido daquela que “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, construindo um processo permanente e não organizado” (AFONSO, 1992, p. 86). No caso, trata-se de investigar as circunstâncias dessa educação no romance *Terra de Icamiba* (1934), do escritor amazônida Abguar Bastos (1902-1995), levando em conta sua fatura segundo a estética preceituada no *Manifesto Flaminaçu* (1927), como indica o próprio romancista em entrevista transcrita na *Revista da APE* (1989, p. 22).

Cabe lembrar, a propósito, que o mencionado romance foi pensado e construído com o intuito de ser a obra-modelo do que seria um romance modernista da e sobre a Amazônia, um paradigma com todos os elementos que expressam os ideais do grito de existência da arte e cultura do Norte do país. Em *Terra de Icamiba*, há o herói iluminado pelo conhecimento, que o torna libertador de povos ou porta-voz dos enfraquecidos social e economicamente, em regra desprovidos da educação formal. Nessa obra, Bastos dá voz aos oprimidos, por meio do herói Bepe, que passa a interferir diretamente na realidade após ter sido educado em seminário, na capital paraense.

A própria obra, como se vê, guarda um caráter didático-exemplar no sentido de mostrar como deve ser uma obra modernista para a Amazônia, estabelecida no contexto cultural desta região, segundo a proposta literária de Bastos no *Manifesto Flaminaçu*. Adentrando-se no texto do romance, perscruta-se a postura educacional dos personagens, os ensinamentos advindos da imersão na cultura amazônica, emanados tanto da ação dos personagens quanto das interpretações do narrador acerca das cenas.

Em *Terra de Icamiba*, o autor construiu um narrador com o encargo de revelar a brasilidade e que se apoia num discurso descritivo do espaço ao mesmo tempo poético e paisagístico, mas uma paisagem metafórica do tempo e da vida realística no contexto amazônico, em que o encantador não coloca no olvido a rudeza do dia a dia. Essa postura narrativa é anunciada pelo autor no introito do livro em que ele expõe, em síntese, o método de construção do texto narrativo:

Fiz um livro n’Amazonia. Ajustei os simbolos á realidade. Procurei o homem na paizajem da vida, mas fixei a vida no panorama da terra. [...] As historias estão tatuadas nas gentes, talhadas nas pedras, calcadas nas arvores, delineadas na terra, submersas nas aguas. Todos podem lê-las convenientemente. É questão de querer descer ao chão e escutar, com amôr, os corações subterraneos. Aí estão as lejendas remotas, os mitos sagrados, os hieroglyphos eternos, os totens propiciatorios. Aí estão os homens e os bichos, a muzica e as figuras, os habitos e as cerimonias. Tudo é relevo quando conscientemente analizado (BASTOS, 1934, p. 5).

A minuciosa e consciente análise dos elementos reveladores da cultura local é a tônica da inserção do enredo no ambiente e no espaço amazônico. Pode-se dizer que os símbolos desajustados, ou seja, tornados forma maior de expressão do Brasil, é o que tenta mostrar a nacionalidade, forma esta criticada por Bastos. O ajuste dos símbolos à realidade é o pensamento-chave sobre suas ideias estéticas para o romance, uma vez que tais afirmativas vão ao encontro de sua crítica ao “abstracionismo” característico do nacionalismo, de maneira que o autor amazônida não relegou a simbologia amazônica, mas, muito pelo contrário, valorizou-a ajustada à realidade da vida social e culturalmente considerada, confirmando sua posição dentro da teoria da brasilidade, na citada rudeza do dia a dia no contexto amazônico, como se vê em:

A Felicidade não comove. Felicidade no Solimões, nunca se deu a respeito.

Uma vez Curupira abraçou-se com ela, julgando-a dêle. Falou em pacto. Felicidade ganhou rumo e disse para Curupira que só estava ali porque perdera o dono.

Agora, quando Felicidade chega, seringueiro pensa que ela perdeu o dono. E não se levanta para recebe-la.

Decepção, no Badajóz, é uma palavra sem sentido.

Decepçiona-se o que sonha, fóra do sôno.

Cabôclo não sonha fora do sôno. Se o ideal vem, é conforto. Se não vem, ainda pôde vir.

A boiuna do lago sabe o que pode acontecer.

A fatalidade do caboclo é grande como a alma da boiuna. (BASTOS, 1934, p. 10-11)

Correspondendo à proposta da sinceridade *flaminaçu* de “excluir os vestígios transoceânicos”, o narrador muito bem evidencia, por meio de uma linguagem com termos do cotidiano regional, as explicações e descrições de aspectos culturais locais, notadamente sobre o caboclo<sup>2</sup>. Para tanto, personifica, no fragmento citado, a Felicidade e lança mão do conhecimento sobre os mitos amazônicos e personagens folclóricos, como o Curupira e a boiuna, de modo a apontar para a constituição da personalidade do caboclo por meio da interação entre ele, a natureza e o conhecimento mitológico e folclórico, sobretudo acerca da capacidade desse habitante da Amazônia de suportar as adversidades da vida na floresta ou na beira de rio, de tal maneira que sua visão de mundo é pautada naquilo que a experiência do seu dia a dia lhe ensina: “Cabôclo não sonha fora do sôno”. Assim, o caboclo não é idealista, mas firme no que a realidade lhe apresenta de bom ou de ruim, em previsões, pelo conhecimento que tem da natureza, ou em fatalidades; de todo modo, um ser totalmente ambientado no espaço amazônico. Com isso, contrariamente ao sentido pejorativo que predomina entre os significados do termo, conforme conclusão de Lima (1999), Bastos optou pelo sentido positivo, assim caracterizado no âmbito do folclore como sendo “o homem

---

<sup>2</sup>Segundo Deborah de Magalhães Lima (1999, p. 26), o “termo caboclo evoca vários significados, sendo os principais relacionados a noções de geografia (Amazônia, interior, rural), de descendência e ‘raça’ (indígena, mestiça), das hierarquias e relações sociais (conquistas ibéricas, submissão, a relação de dívida e de crédito no aviamento, o par patrão & freguês) todas ligadas à história da ocupação europeia da Amazônia”.

da terra” (LIMA, 1999, p. 26).

Essa abordagem sociológica dos personagens, em sua capacidade de enfrentar a natureza, é apresentada no enredo mesmo com o espaço da ação não sendo a Amazônia na parte situada na região Norte, mas também o contexto nordestino. Isso é bem compreensível ao se considerar que, desde o manifesto *À Geração que surge* (1923), Bastos entende a necessidade de os Estados nordestinos também somarem os seus valores ao grito de liberdade nortista e, assim, mostrarem ao Brasil a riqueza cultural por meio dos grandes nomes da intelectualidade e da literatura desta região. A cena transcorre nas primeiras páginas do romance, em que o narrador dá uma satisfação à cronologia, apontando o ano de 1877, e ao local, o Ceará, em que os Assunção deixam o Ceará e seguem para Belém do Pará:

Um Assunção, alto e empertigado, vai na frente: Lucas.

Dizem que a Morte é ciarense. Deve ser. Porque o filho do fogo abre, com as mãos, as labaredas e, quando chega no mar, as águas envolvem-no, como na volúpia dos incêndios.

No sertão os dramas têm atores espontâneos. E ha fantasmas de mulheres, com os olhos mais bonitos deste mundo.

De dia, desconfiados, todos olham para o sol. Ninguém se alegra. As violas estão amordaçadas nos sacos. Só um odio curiozo sóbe dos olhos, até á luz. Um odio, sim: porque o sol bebeu toda a saude deles.

De noite, aqui e acolá, homens curvados embrulham os cadaveres com a cauda dos astros.

Em cada sitio se levanta um cinema hediondo. Alguns querem pagar para ver o cinema. Mas a Desgraça é emprezaria que inventou a sêca, para o anuncio das suas peças.

A multidão comprime-se no improvisado palco, onde a condição social do individuo não é o dinheiro: é a coragem.

Cada gemido é um aplauzo.

[...]

Quando o ciarense chora é a saudade que rompe os açúdes: – são os parentes queridos que, para matar a sêde do amôr, vêm puxar agua dos olhos do amigo. (BASTOS, 1934, p. 13-15)

O narrador, em tom lírico neorrealista, atribui enorme vivacidade ao nordestino em terras em que reina a morte: mesmo em fuga do local, opostamente ao caboclo que não sai do seu palco de luta diária, aquele expressa a sua convicção de alcançar melhores condições de vida, ainda que em outras distantes terras. A selvageria da natureza não consegue inibir a sua bravura, nem a sensibilidade, nem a beleza, cujos traços a impiedade do sol não fez desaparecer. E mais, sem ser um estorvo, um peso a mais a ser transportado, a representação de sua arte (a viola) o acompanha nessa busca de novas terras de prosperidade. Em termos de sacrifícios, o retirante nordestino tem os mesmos enfrentamentos que o caboclo.

Esse contexto da natureza amazônica em suas especificidades é visto por Bastos como fundamental para o entendimento da estética modernista nessa região em sua relação com a realidade social, já que o *Flaminaçu* “exalta a flora e a fauna exclusivas ou adaptáveis do país”, além do que “admite transformações evolutivas”, ainda que esses ideais, em certos momentos na narrativa, surjam sob uma perspectiva de certa forma determinista ao impor a ordem ao homem da Amazônia, a quem resta resignar-se diante da força, da violência com que ela se abate sobre ele e os animais de maneira inelutável, como se vê em:

Tempestade vem aí. Raio já tá estalando.

– Põe o pânho preto no espelho grande e vira o pequeno prá parede.

– Corre, mano; bota o machado prá dentro. Corre mano que o pé-d’água é bonito.

– Agora é que é. O cemitério do Alto já está cavando. Com esse tempão, amanhã é trabalho. Os defuntos vão ficar de fóra...

[...]

Mapinguaris gigantescos descem dos planaltos. Outros escalam os socavões e com as cinturas enfeitadas de relampagos, correm, mata a dentro, hipogrifados.

As aranhas esculpem fugas nos troncos fosforescentes. Carreando châmas lividas, rolam caudais para os igapós e na enxurrada, de repente, cintila uma língua de vingança, que lambe tudo.

[...]

Fauna mosqueada quebra os aditos. Peito de anta rala o páu-darco. Fere-se. O inimigo tem labaredas para queimar, águas grandes para afogar e ventos sem freios para levar as antas no côlo.

[...]

Ouvem-se roncões estranhos, como pororocas em marcha. Caiçara finta chuvisco, rebola e bate nos bichos, com a japecanga no punho. Um mundão de bípedes e quadrúpedes recruzam pernas e escalavram pedras.

Amazonia selvagem! Amazônia que ninguém sabe! Tu podes, sem cérebro nem braços de homem, vingar os dezesperados. (BASTOS, 1934, p. 143-145)

Embora não predominante no romance, o arremate dessa passagem de *Terra de Icamiaba* é taxativo na caracterização de uma Amazônia selvagem, bem ao estilo do estereótipo de inferno verde, que determina a dificuldade da vida ou a morte dos seres que nela habitam e possibilita o surgimento de crendices que foram sendo incorporadas ao senso comum, aos costumes do amazônida, isso porque, tomando-se tais medidas é anulada a possibilidade de atrair os raios e, assim, acontecer um grave acidente. O conjunto dessa citação bem justifica os termos que Afrânio Coutinho (2002, p. 240) utiliza ao se referir sobretudo à segunda fase do ciclo nortista do regionalismo, como havendo as “forças telúricas, de aparência indomável”, uma natureza que é “o signo dramático entre a terra e o homem”, um espaço que domina o homem e lhe impõe o destino.

Por outro lado, nos momentos predominantes, o narrador descreve a cena a partir, sobretudo, de um ponto de vista da interação homem-natureza, um agente em condição humana e socialmente ativa diante dos mistérios e grandiosidade da floresta e do próprio homem, e não mais como o caboclo resignado e triste. Veja-se esta passagem:

Nas chanfraduras do Badajóz as piabinhas brincam de piracema. Brincam, também, com a expertise do pescador. Quando este vê o anzol regressar á superfície sem isca e sem peixe, não tem dúvida: foi piaba.

[...]

Surucucú-macho, na terra firme, enrola o salto, que ha de projetar no homem. No chão pastozo, onde ele avulta, ha vestígios sangrentos de chacina. Lavrador ou canoeiro, de certo, matou-lhe a femea. Da terra firme, pois, lugar do crime, o bicho não se afasta, durante dez dias, até que alguém passe por lá. Inocente ou não. Nele o macho deixará o veneno da sua vingança e a vitória da morte da companheira explodirá no grito do homem moribundo.

Bepe, silencioso, escuta a voz misterioza da selva, que ensina, lentamente, os segredos terríveis da geneze. (BAS-TOS, 1934, p. 37-39)

A convivência na selva é um ensinamento constante de que se vale o herói para saber conduzir as situações problemáticas, em que a observação é um poderoso instrumento de apropriação dos segredos da selva.

Em outras passagens, há a presença de elementos identificadores da modernidade, no que tem a ver com atualidade, mecanização, progresso, desenvolvimento. Em *Terra de Icamiba*, o narrador trata de fazer a aproximação dos elementos representativos dessa modernidade, como o fonógrafo ou gramofone, com a natureza amazônica, de sorte que a parafernália da modernidade interage com a valorização da natureza, representada pelos animais:

Bepe não mora sozinho.

Tem um amigo: o cão.

Tem um bôbo: o macaco sabido, que monta no cão.

Tem um adulator: o papagaio, que canta para o cão, porque o cão é forte e dorme em baixo da gaiola. O papagaio fica mudo para o macaco, porque o macaco sabido pode aprender a falar.

Na sala de Bepe o gramofone, também, como os bichos, mostra as suas habilidades.

Papagaio se fizesse papel de gente seria duas coizas: politico e professor de lojica.

O homem, deus dos bichos, aparou o prestígio do papagaio: inventou o fonografo.

Papagaio pensou: se ensinasse o macaco a falar matava o fonografo.

Pensou de novo: se a voz do macaco acabasse com o fonografo quem ia para a sala era o macaco.

Ora, antes ficar assim. Macaco não vai á sala. Por isto não pôde aprender com o fonografo e fica, sempre, no quintal.

Papagaio não morre de desgosto. Acredita que tem uma vantagem sobre o seu concorrente: não precisa de corda, nem disco. Tem, para isto, a chuva e a voz do dono (BASTOS, 1934, p. 11-12).

O recurso da animização e da humanização dos elementos envolvidos na cena dá, a título de exemplo, a medida da interação entre os personagens da selva, de tal maneira que o protagonista Bepe, ainda que não agindo materialmente na cena transcrita, é o centro para onde irradiam as caracterizações de todos os outros agentes e todos têm o seu lugar e utilidade no espaço de ação, entre eles aquele que é representativo da modernidade, o fonógrafo. A apresentação destes elementos de forma animizada e humanizada faz surtir o efeito de uma íntima inter-relação, embora fique sugerido que no espaço amazônico há prevalência dos elementos da selva sobre os avanços tecnológicos. A natureza do narrador de Bastos tem tudo na medida da sua utilidade.

No manifesto de 1927, Bastos (*apud* ILDONE, 1990, p.293) afirma que a estética *flaminaçu* “combate os termos que não externem os sintomas brasílicos”, ou apropriadamente regionais. Para tal, introduz uma série de termos representativos da cultura medicinal, da perfumaria e da culinária locais, como na seguinte passagem em que o narrador descreve a movimentação do centro comercial de Belém, a cidade grande de Bepe:

As mulatas fazem o comercio de cheiro, cuja nomenclatura é farta: priprioca, paticholi, casca precioza, paud’Angola, macaca-puranga. Em junho, mez do santo João, é a japana, a manjerona, o mucuracaá, o cipó catinga, o trevo, o manjerição, a pataqueira, o cumarú, a oriza, a baunilha. Passam a mulher do mingáu de milho, assai da Ilha das Onças, do tacacá fervido com mandioca da Pedreira; o pequeno que apregôa a canjica, o beijú e o arroz-dôce; ranchos de raparigas com santos, de massa ou de páu, nas salvas, pedindo esmolos para as ladainhas; pastores batistas trocando biblias; profiláticos, de farda azul, matando a febre amarela; ciganas, com saias ramalhudas e coloridas, lendo a sorte nas mãos dos transeuntes; contrabandistas passando chapêus do Chile, perfumes das Guianas e baralhos de Iquitos. Passam, no dia comprido, soldados, marinheiros, beatas, capelões, escoteiros. Passa o amolador, com a gaita ranjendo entre os beijos e o carro tipico, de uma roda.

Belém, para Bepe, que se afunda na Interlandia miraculoza e tenebroza, é a Cidade-Grande. As mangueiras, nas avenidas, entroncam-se, com as ramadas festivas. As mangueiras são o estilo da Cidade. (BASTOS, 1934, p. 24-25).

Os termos relativos aos produtos são de uso extremamente comum na cultura amazônica, por serem provenientes das matas e de conhecimento do homem local, são termos brasílicos, precisamente amazônicos. Nessa descrição do espaço, desenvolve-se não a apresentação do exótico singularmente, mas a exposição da realidade amazônica pelo hibridismo sociocultural, o qual se realiza pelo uso de expressões de ori-

gem típica do espaço florestal e ribeirinho, combinado com os elementos indicadores da vida moderna. No primeiro caso, há a referência aos efeitos milagreiros de certos produtos da floresta, como a baunilha, de propriedade afrodisíaca e usada na perfumaria e confeitaria (FERREIRA, 1999, p. 281), ou das ervas medicinais e aromáticas, entre as quais citam-se a manjerona, a mucuracaá e o cumaru, ou ainda a priprioca ou piripirioca, raiz aromática usada para perfumar a roupa, sendo o pó também aplicado no cabelo, segundo informa Nunes Pereira (1980, p. 170) no volume I de sua obra *Moronguêta*, e mais os produtos da culinária típica, como o açaí (citado no manifesto de 1927), o tacacá e os beijos. No segundo caso, a movimentação típica do espaço urbano mostra-se pela descrição do comércio de cheiro, as ações de criminalidade dos contrabandistas e pela presença dos marinheiros e outros tipos urbanos.

Dessa forma, o espaço citadino expressa a interação entre a tradição cultural, pelas práticas de comércio de produtos de perfumaria artesanal e culinária típica ou de efeito prodigioso e a vida moderna na cidade amazônica. Tal contexto não somente emprega os termos de sintomas brasílicos, como também corrobora a aplicação *flaminaçu* no romance pelo entendimento de que “Flaminaçu [...] Admite as transformações evolutivas” (BASTOS, apud ILDONE, 1990, p. 294), ou seja, o narrador expõe a identificação do local ao abordar aspectos tradicionais e modernos relativos a essa região e ao expor o trato com produtos regionais, a luta do trabalhador informal no âmbito econômico e mesmo a criminalidade urbana no intercâmbio com países vizinhos, ocorrência consequente do desenvolvimento.

Quando o Manifesto *Flaminaçu* expressa que “*prevê as [...] transformações étnicas*” nacionais, verifica-se em todo o romance que Bastos (1934) deu prioridade a aplicar essa ideia na figura do caboclo, como se vê a partir da seguinte citação:

Ha de dizer-se que não se pôde mudar o projéto duma Realidade.

Porém, ha uma realidade moderna que não pára, que está em todos os tempos, ou antes que não está em tempo algum, tal velocidade de sua adaptação.

O cabôclo de 1900 é o indijena de 1500. No entanto, o nheengaiba<sup>3</sup> de 1500 quanto á realidade moderna não é o brasileiro de 1900.

O conjunto, neste cazo, é um conjunto etnico. Êle aperfeiçoou-se. No entanto, nos abismos do caldeamento não desapareceu a sua identificação fizica e moral: habilidade, agilidade, desconfiança, corajem, precocidade, indiferença, espontaneidade, afinação ezajerada do amôr-proprio, alegria hospitaleira. (BASTOS, 1934, p. 96-97).

O narrador afirma que existem traços de identificação do homem localizado regionalmente que possibilitam comparações entre o caboclo de 1900 e o indígena de 1500. Como resultado de miscigenação, o caboclo aperfeiçoou-se, ao mesmo tempo em que manteve sua identificação

---

<sup>3</sup>Informa o dicionário Aurélio: Indivíduo dos nheengaibas, povo indígena extinto que habitava a ilha de Marajó (PA) (FERREIRA, 1999, p. 1406).

física e moral, que vão constituir as marcas do herói Bepe.

Em outro momento do romance, o narrador descreve a ação do índio Columbu, que também é personagem constituído segundo a ideia das “transformações étnicas”, cujas descrições evidenciam transformações no aspecto cultural:

Aparecem alguns voluntarios, doutros sitios. No meio desses sobresái Columbú.

Ê excessivamente alto e excessivamente magro. Tem os beiços rachados. Recusa o punhal e o rifle. Quer apenas a massa, um pedaço de acapurana, com quatro quinas, singularmente eriçado. A sua pancada é mortal.

Ê celebre na capoeiragem. Filho de muras domesticados, foi deportado do Javari.

[...]

Columbú , quando tem saudades dos parentes, faz uma jangada, arma-lhe palissada e fica morando encima d’água. (BASTOS, 1934, p. 127-129)

Fica evidente nessa passagem que o personagem Columbu é um índio mura<sup>4</sup> de biótipo indígena incomum, talvez resultado de miscigenação, que o texto não deixa claro. Tem habilidades que não são próprias de um índio, como a destreza na capoeira (forte marca cultural negra), além de costumes caboclos, como o de morar em cima d’água, em moradias típicas dos ribeirinhos, notadamente em época da enchente amazônica.

Outras passagens vão mostrar esse tema, mas apenas com a inserção de personagens que ilustram a cena, como aquela, nas ruas de Belém, em que se verifica a presença das várias etnias:

Desde a madrugada começa o tranzito dos trabalhadores. Turcos ambulantes, téque-téque no punho, caixa ás costas, conduzem fazendas e quinquilharias. Peixeiros luzitanos, com taboleiros, e peixeiros nacionais, com carrinhos-de-mão, oferecem á freguezia o produto das pescas maritimas e lacustres. Italianos sapateiros trazem páus, sobre os hombros; nas extremidades crivam-se cabides curtos, onde oscilam sapatos, botas, chinelos, alpercatas, tamancos. Engraxates, tambem italianos, nas esquinas, alçam, a tira-colo, as caixas de serviço. Espanhóis agricultores empurram carros com verduras e frutas. Funileiros obezos sacódem os telécos. Japonezes itinerantes percorrem as habitações e mostram brinquedos, cortinas, ventarolas com faizões estampados, cintos com inscri-

4No volume I da sua *Antologia da Cultura Amazônica*, Carlos Rocque registra a nota de Henrique João Wilkens, sobre o poema épico de própria autoria “A Muhraida, ou a Conversão e Reconciliação do Gentio-Muhra”: “Entre várias nações gentias de Córso menos conhecidas, como os Maués, Mirenhas, Ituás, e muitas outras que habitam o Rio Jupurá, é mais conhecida a grande nação Mura, pois não sendo antropófagos, só se empregam em matar, e roubar indiferentemente os brancos como os Índios domésticos, isto é, os já aldeados; e os que habitam os bosques até ao ano de 1756 não consta que saíssem do Rio Madeira; já infestam o Amazonas, e suas confluências (ROCQUE, 1970, p. 278-279). Clóvis Meira diz que “Na época colonial, século XVII e século XVIII, o alto Amazonas e, principalmente, a bacia do rio Madeira, era habitada por uma tribo de índios valorosos e que muito trabalho deram aos colonizadores portugueses, os índios Muhra, na versão dada por José Ubiratan Rosário” (MEIRA, 1990, p. 39).

ções, bengalas dos colejos de Tokio. Russos soturnos compram ouro, prata e pedras preciosas. Francos belgas oferecem roupas feitas, de linho ou seda, tapetes, colchas, toalhas. Chins abrem as portas das tascas e engomam para os homens. Barbadianos britadores trabalham nas linhas dos bondes e barbadianas desnalgadas servem de amas ou vão aos Mercados com as cestas nos braços e os chapelões na cabeça pichaim (BASTOS, 1937, p. 23-24).

Nessa cena, o narrador, descrevendo uma cena do cotidiano de Belém do início do século XX, expõe atividades econômicas de pessoas de várias culturas, origens e etnias, do que se pode inferir que um texto que se pretende representativo do Modernismo não poderia mesmo deixar de expor essa realidade, a da presença dos imigrantes no Norte do Brasil. Desse modo, trata-se de uma representação da estética *flamínacu*, da liberdade cultural por meio da diversidade, nesse caso étnica, ambientada na Amazônia, precisamente no espaço urbano.

Contudo, o narrador limita-se a descrever a cena com os tipos estrangeiros a compor a paisagem social e econômica da cidade sem entrar no mérito da contribuição presente ou futura, para a cultura nacional e formação do povo brasileiro, de personagens como os negros barbadianos, os japoneses ou os italianos. Isso significa que, embora o *flamínacu* preveja as transformações étnicas, o enredo não entra nesse mérito quanto aos estrangeiros, inclusive os europeus. Há, também, uma aproximação à ideia das transformações étnicas quando o narrador trata da ascendência de Bepe: a mãe do herói, Carolina, é filha da paraguaia Florência e do brasileiro José Basto:

O pai dela [Carolina] fôra oficial do ezercito no tempo da “campanha”.

Atravessara Lomas, Augustura, Curupaiti, Cerro Corá. Entrara em “Assumpcion” ao lado de Caxias.

[...]

Encontrara, no meio deles, uma Florencia timida, de corpo inquietante. Uma Florencia palida e esquezita. Uma florencia que apalpara as dragonas de ouro e em vez de fugir do inimigo, amara-o mais do que a terra do berço.

— Queres ir comigo? O Brazil é rico e bonito. Tem mulheres que te invejarão e o teu orgulho passeará, impertinente, pelo meio das cidades alegres.

Antes de pensar no simbolo da sua obediência ela riu, como uma criança que vai possuir uma porção de brinquedos.

— És bueño. Yo te seguiré. (BASTOS, 1934, p. 17)

De modo geral, o narrador limita-se a reconhecer que existem estrangeiros bons, mas são minoria, a parte que se identifica com o brasileiro e neste país constitui família:

Extranjeiro!

Alguns são bons e têm franquezas sinceras.

Os bons são poucos e arranjam familia no Brazil. Confundem-se com os nacionais e quazi não se distinguem (BASTOS, 1934, p. 42).

Na realidade, cabe reconhecer a presença da xenofobia no romance, mas restrita àqueles que se apropriam ilegalmente das riquezas da Amazônia ou praticam injustiças contra o caboclo e os outros nativos da floresta, como os regatões<sup>5</sup> Amar, o marroquino, e Calazar, o judeu.

Percorrendo os povoados, os regatões são velhos reptis, mudados, por sinistros condões, em barcos errantes.

Bepe odeia-os. Despreza, igualmente, os que desviam sementes, frutos, fibras e óleos, para o vazio das sacolas cosmopolitas (BASTOS, 1934, p. 41).

Por último, sobre esse tema, o arremate triunfal está na cena em que Bepe reflete sobre o brasileiro, o Brasil, após o negro Catulé discutir com o herói sobre a presença do negro na história brasileira dizendo que esse povo sofreu bastante, mas se vingou em muitas situações, rindo ao mentir ao branco sobre as bravuras deste, o conhecimento sobre a língua indígena, a existência de ouro em certos lugares. Com as mentiras do negro, o branco fez a história do Brasil. Com isso, Catulé diz que o Brasil precisa começar de novo como país, do que Bepe discorda após refletir sobre a conversa:

“O Brazil precisa começar de novo”...

Bepe medita : não precisa.

O homem atual não é mais a ilusão do europeu, a mentira do africano, o odio do tupi despejado. Não é mais a vitória sem orgulho, o ardil sem salvação, a resistencia sem dominio. É o conjunto superior que se destaca da combustão etnológica e plasma a unidade, quer sejam partes um mulato, um mameluco, um curiboca ou um cafuz.

O caldeamento vái chegando á sua consistencia organica e intelectual. Da culminancia percebida, já os tipos estabelecem, voluntariosos, a linha harmonica, inviolavel. É a diretriz que separa a memoria e o sonho, o passado subserviente e o futuro definitivo.

Vamos dos devirjinamentos iniciais á complexidade da evolução antropológica.

[...]

O sangue ferve, ativam-se os neuronios, o olhar fura os ventres, as pernas possuem as terras e as aguas. É o homem novo palpitando, pesquisando e movendo-se.

[...]

Não somos mais a mocidade combalida pela vertijem da grandeza. A grandeza é que se oprime pela vertijem dos moços (BASTOS, 1934, p.132-133).

O herói não concorda com o posicionamento de Catulé, de que o Brasil avançaria sob o ponto de vista de uma etnia, negra ou indígena, mas sim, defende que o país deve ser reconhecido como resultado natural da miscigenação, em um “conjunto superior” que flui da “combustão etnológica que plasma a unidade”, esta que resulta da diversidade de culturas regionais, costumes e expressividades do brasileiro, como o caboclo, o negro, o índio, o branco cearense na Amazônia. O narrador afir-

<sup>5</sup>Comerciante ambulante que, de barco, percorre os rios, parando em diversos pontos para efetuar vendas. (Cf. GEIGER, 2011, p. 1176)

ma, ainda, que a grandeza do Brasil e da Amazônia não se resume a ser o motor que move a nova geração pelo deslumbramento com o exótico característico destas terras a ser mostrado ao estrangeiro, mas que a ação moderna e modernista da nova geração é que se sobrepõe ao ponto de vista anacrônico, como o de Catulé.

Aplicando o preceito *flaminaçu* de “textualizar a índole nacional”, no sentido de mostrar textualmente o brasileiro do Norte, o que conduziria para uma amostragem do Brasil em sua realidade amazônica, o narrador descreve a cena em que Bepe chega à casa dos Cosmes, expondo as condições de vida do caboclo Julião e sua família. Mostra uma espécie de paradigma de vida na floresta, não pela riqueza, mas pela autossuficiência construída diariamente. Em tal descrição, insere a lenda da mandioca a refletir e ilustrar tal condição de vida:

Os Cosmes.

São posseiros antigos, lavradores e castanheiros.

Uma enjenhoca e um forno.

A família sóbria: Julião, a mulher e tres filhos – uma rapariga bem tirada florescendo entre dois meninos travessos.

Celeiro tradicional e farto. É o que se quer. Celeiro gabado pelos padres viajeiros e pelos bandos precatorios do Divino.

A caza está sempre limpa; a despensa atulhada.

Sobre a paxiúba do armazem misturam-se mantas de pirarucu, sacas de feijão, macaxeira e farinha, café e rapadura.

Melaço grosso é ponto de puxa-puxa.

Trezanda a bem-estar, esse pouco de felicidade que está na saúde dos pais e na satisfação dos filhos.

No quintal passeiam pombos, socós, marrecas, passarões, garças, pavões que só comem moscas, mutuns que devoram pedras.

No tempo dos primeiros povos morreu Mani, que mudaram de côr, pintadas como as d’Angola e de que ninguém se serve porque comeram pirarára – peixe que faz desses prodijios.

No tempo dos promeiros [sic] povos morreu Mani, que consolava os feridos de guerra, dava comida às crianças famintas e cantava para os velhos, no membi. Filha de tucháua, ninguém chorava perto dela, sem que não lhe baixasse logo uma doce consolação. Era a alma bemfazeja das tribus e dos campos.

Da sua sepultura nasceu uma planta, que não cresceu um metro e que todos chamaram mani-aua. (Cabelos de Mani). Era a maniva.

Quando puxaram a planta apenas encontraram uma raiz grossa e como não vissem vestijios da virjem, ao achado deram o nome de mani-oca (Caza-de-Mani). Era a mandioca.

Daí por diante, quem tivesse tal planta no quintal possuía felicidade e abundancia.

No roçado dos Cosmes, os cabelos de Mani são fartos e

verdes. (BASTOS, 1934, p. 49-50).

O imbricamento entre a realidade e a lenda se dá no sentido da primeira para a segunda, de tal maneira que o narrador deixa explícito que a vida dos Cosmes não é favorecida pelo sobrenatural, mas que este encontra a figuração na realidade material da família cabocla, na índole, na propensão natural do caboclo: subsistência garantida, satisfeita, feliz. Desse modo, a família não vive no conforto: a casa é pobre, as vestes ficam muito distantes do luxo, mas ela consegue o suficiente para suportar os sacrifícios da vida na floresta, em uma tradução estética da proposta da brasilidade; o material prevalece sobre o exuberante na e da selva. Nesse excerto, verifica-se também que a brasilidade está presente quando o narrador expõe uma lenda amazônica sem torná-la uma curiosidade cultural, mas, depois de mostrar a vida do caboclo em sua casa, usa a lenda como uma parábola a ilustrar essa vida, apresentando outra maneira de explicar as condições da família.

Em outra passagem do manifesto de 1927, Bastos afirma que *flaminaçu* “Canta ruidosa os nossos usos e costumes, dando-lhes uma feição de elegância curiosa”. Realmente, como explicar usos e costumes como os relacionados ao boto ou a crença em remédios que trazem de volta o homem com quem a moça deveria se casar? Tratá-los somente como curiosidades folclóricas seria desvirtuar a realidade amazônica dentro do que Bastos propõe acerca da brasilidade. A cena começa com uma referência à lenda típica do folclore amazônico, em que a moça é engravidada por um boto, segundo ela e, por vezes, segundo a família, por se sentir envergonhada pelo fato de o moço não assumir a moça grávida. O tratamento dado por Bastos a essa ocorrência da cultura local e seu desdobramento com a Mãe-Pereira seguem o proposto pelo estilo *flaminaçu*, o que é verificável ao se observar que, ao alegar ter sido engravidada pelo boto, na primeira ameaça de surra com o implacável chicote de barba de surubim (peixe típico da região), a filha não sustenta a sua versão. O autor opta por fazer o narrador dar outro desdobramento à história, e a moça responsabiliza Mussa, o sobrinho do marroquino Amar. Em seguida, depois de terem entrado em cena “as maravilhas ictiológicas”, a participação de Mãe-Pereira é bem mais de acordo com o “calço de legenda à grandeza natural do Brasil, do seu povo”:

Julião iria queixar-se ao Delegado, na Vila.

Porém, Mãe-Perêra, velha mandingueira do Peorini, chegára.

[...]

— Não vá se queixar, seu Juio. Eu dou vórta nêle.

E virando-se :

— Venha cá, minina. Tem alguma coiza do seu namoro ?

— Tenho. Um lenço.

— Dê cá êle.

Viéra o lenço do Mussa. E sobre o pedaço de morim, Mãe-Perêra, pelo taquari, soprára a fumaça do sortilejo.

A Sonsa banhára-se em cozimento de folha de caneleira e pimenta. Mãe-Perêra rezára e queimára pião. Depois, pendurára no pescoço da Sonsa um bentinho, amarrado em cruz.

Então esperaram duas luas. Na terceira o Mussa chegá-  
ra. Vinha todo pizado pelo feitiço, amarelo e bambo.  
Queria levar a Sonsa. Queria viver com a Sonsa. Mas não  
cazava.

— Se não cazar não leva. E não cazando, morre, gritára o  
Julião.

Mãi-Perêra tornára a intervir:

— Não mate o peste, seu Juio. Dêxe ir. Eu dou vórta nêe.  
Nunca mais faz outra.

Mussa escapulira.

Quatro luas depois, entre os velhos curandeiros e as mu-  
lheres vadias do Badajóz e do Anouri, a curiosidade dialo-  
gava:

— Você já sabe?

— ...

— O Mussa não é mais home. Já uzou tudo. Nem nada.  
Tão môço, o pobre (BASTOS, 1934, p. 85, 87-88).

No final, é Mãe-Pereira que soluciona satisfatoriamente o caso, segundo o narrador, por meio do uso de meios colhidos na seara do cristianismo, na religião afro, e dos efeitos milagreiros dos recursos naturais da floresta, conhecimentos todos dominados pela velha mandingueira. O folclórico e o sobrenatural entram na realidade, de modo que a lenda não está apartada da realidade, mas a fecunda, bem configurada no padrão *flaminaçu*.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objeto ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, Antonio Joaquim; STOER, Stephen (orgs.). **A Sociologia na escola**: professores, educação e desenvolvimento. Porto: Afrontamento, 1992. Biblioteca das Ciências do Homem.
- BASTOS, A. **Terra de Icamiba**: romance da Amazônia. 2.ed. Rio de Janeiro: Andersen Editores, [1934].
- COUTINHO, A. (Dir.); COUTINHO, E. de F. (Co-Dir.). **A Literatura no Brasil**. Era Realista. Era de Transição. 6.ed. rev. e atu. São Paulo: Global, 2002. v. 4.
- FERREIRA, A. C. A Fonte Fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O Historiador e Suas Fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- GEIGER, P. (Org.). **Novíssimo Aulete**. Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.
- GONÇALVES FILHO, A. A. **Educação e Literatura**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (O que você precisa saber sobre).
- LIMA, D. de M. A construção histórica do termo caboclo. Sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. In: **CADERNOS NAEA**. Publicação do Núcleo de altos Estudos Amazônicos da UFPA. v. 2, n. 2, dezembro de 1999.
- MEIRA, C. A Literatura nos Séculos XVII, XVIII e XIX. In: MEIRA, Clóvis;

- ILDONE, J.; CASTRO, A. **Introdução à Literatura no Pará**. Academia Paraense de Letras. 2.ed. Belém: CEJUP, 1990.
- PEREIRA, N. **Moronguêta**. Um Decameron Indígena. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira / INL / MEC, 1980. v.1 e v.2.
- REVISTA DA APE: Órgão Oficial da Associação Paraense de Escritores. Ano III. Nº 2. Belém-PA, Junho de 1989.
- ROCQUE, Ca. **Antologia da Cultura Amazônica**. Belém: Amazônia Edições Culturais, 1970. v.I, v II, v. III. (Grande Enciclopédia da Amazônia. Estante de Obras Subsidiárias).



# A INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO ELEMENTO CIVILIZADOR NO SEGUNDO IMPÉRIO BRASILEIRO (1841-1871)<sup>1</sup>

*Dércio Pena Duarte\**  
*Silvio Sánchez Gamboa\*\**

## INTRODUÇÃO

O governo imperial brasileiro foi marcado por intensos conflitos de ordem política, alternados com breves momentos de estabilidade. Embora o papel dos imperadores D. Pedro I e D. Pedro II tenha sido fundamental para a centralização de ações administrativas em torno do Município Neutro, várias províncias estavam à parte do projeto de “unidade nacional”, provocando importantes movimentos separatistas, violentamente sufocados resultando em milhares de mortos. Tensões e divergências de interesses eram comuns também nas tribunas, onde representantes políticos escolhidos por eleitores habilitados sob rigorosos critérios de posses e liberdade – uma vez que grande parte da população brasileira do século XIX era composta de escravos – defendiam diferentes projetos que visavam atingir a massa populacional mais pobre, sob a égide do desenvolvimento da nação.

Sob este contexto, a instrução pública seria um dos campos que maior atenção receberia nos discursos oficiais de autoridades e intelectuais do Império, influenciados, sobretudo pelo Iluminismo europeu. Para autoridades como o Tenente-Coronel Manoel Frias e Vasconcellos, presidente da província do Grão-Pará entre 1858 e 1860, o estado crítico da instrução pública no período de sua administração exigia ações imediatas da Assembleia Provincial, conforme sua fala aos deputados em 1859:

Fatos desta ordem, e de uma autenticidade tão contestável quanto desanimadora, devem ter muito peso perante a Assembleia Provincial, cuja ilustração e patriotismo invoco neste momento, a fim de que providencie no sentido de melhorar-se o estado da instrução primária. Apresentados estes dados acerca do estado do ensino na Província, permiti-me, Srs., que eu exponha o meu pensamento sobre este objeto de tão alto interesse para todos os povos cultos, que aspiram a tocar ao maior ponto de civilização. (VASCONCELLOS, 1859, p. 31)

Carlota Boto (1996) comenta sobre a distância que existe entre a importância da educação nos discursos oficiais e as poucas ações concretizadas de acordo com esta preocupação, apontando estes elementos discursivos como “retórica de palanque”, uma vez que não se refletem

---

<sup>1</sup> O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado do autor.

\* Professor Assistente II do Centro de Formação Interdisciplinar da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutorando em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiário de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [derciopduarte@gmail.com](mailto:derciopduarte@gmail.com).

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [silvio.gamboa@gmail.com](mailto:silvio.gamboa@gmail.com)

na realidade do sistema educacional. Uma vez que políticos e formadores de opinião assumiram tais discursos para si, não é de se estranhar que, apesar da unanimidade da importância da educação escolar para um país, as medidas apresentadas para sua adequação e aproveitamento de seu potencial diferem bastante entre si, orientadas por diversas nuances ideológicas e particularidades políticas.

A relevância com que os discursos políticos oficiais se referem à educação, no entanto, é incongruente com as ações efetivas que as administrações públicas realizam no sentido de garantir condições adequadas para o ensino. Isso é tão patente em nossos dias quanto era naquela segunda metade do século XIX, quando o ex-secretário de governo da província paraense e ex-diretor de Instrução Pública da mesma província, Domingos Soares Ferreira Penna, em excursão etnográfica a cidades, vilas e freguesias do interior do Pará, constatou que os recursos materiais insuficientes, a grande evasão escolar, o despreparo dos professores e o nível de analfabetismo de vários destes locais contrastavam com as informações positivas dos relatórios das Delegacias e da Diretoria de Instrução Pública, o que o leva a chamar tais informações de “fissão oficial” (PENNA, 1874).

Esta pesquisa é conduzida pelo seguinte problema: **como discursos oficiais de governantes e intelectuais na província do Grão-Pará no período entre 1841 e 1871 articulam instrução pública e civilização do povo?** Acreditamos que, ao articularem três elementos tão caros ao pensamento da época, os personagens analisados transparecem as condições materiais daquele tempo e a posição que assumem diante destas questões. Através destas falas, é possível traçar um retrato dinâmico da sociedade da época, ao que iremos, com base em Alves (2008) e Souza (1985), denominar conjuntura. Trata-se, pois, de uma análise de conjuntura de um momento e um espaço delimitados que permite acessar dialeticamente o contexto mais amplo, deslocando-nos de um tempo e local específicos para dimensões geográficas e históricas mais abrangentes. Em outras palavras, através de discursos produzidos e/ou difundidos na província paraense na segunda metade do século XIX, em pleno Segundo Império brasileiro, torna-se viável compreender ideias sobre educação de outras regiões do país e do mundo àquela época, articulando-as com os pensamentos educacionais de épocas anteriores e épocas posteriores.

A delimitação temporal é a princípio somente uma forma de orientar o foco sobre as fontes encontradas, sendo que documentos posteriores também apoiam esta pesquisa com outras compreensões sobre os assuntos abordados nos discursos, especialmente aqueles referentes aos primeiros anos da República no Brasil. Com isso, buscamos seguir uma tendência recente das pesquisas em história da educação em não delimitar períodos de análise em acordo com a delimitação política consagrada pela historiografia tradicional, que divide a história do Brasil em Colônia, Império e subdivisões e República e subdivisões (FARIA FILHO; VIDAL, 2003).

O corpo analítico é composto majoritariamente de fontes primárias, na forma de discursos oficiais de presidentes da província paraen-

se dirigidos à Assembleia Legislativa, artigos de jornal, regimentos da instrução pública impressos ou manuscritos, ofícios da Diretoria de Instrução Pública e publicações de intelectuais da época. Os locais onde foi obtida a maior parte destas fontes foram os acervos físicos do Arquivo Público do Estado do Pará e dos setores de Obras Raras e de Microfilmagem da Biblioteca Pública Arthur Vianna, na cidade de Belém, e os acervos digitais do Center for Research Libraries, uma organização internacional que reúne em arquivo eletrônico impressões de diversas partes do mundo e as disponibiliza de forma gratuita e aberta em sua página e da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Os ofícios da Diretoria de Instrução obtidos neste levantamento, bem como a transcrição de alguns dos discursos oficiais, foram encontrados no Arquivo Público do Estado do Pará, na cidade de Belém (PA), nos Fundos “Secretaria de Interior, Justiça e Instrução Pública”, “Diretoria da Instrução Pública da Província”, “Fallas, Discursos e Relatórios” e “Governo”. A pesquisa ocorreu no mês de outubro de 2013, durante intervalo da Atividade Programada de Pesquisa I pelo grupo “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) na Universidade Estadual de Campinas. Estes documentos foram fotografados com câmera digital de 15 MP de resolução e armazenados em computadores pessoais.

Os discursos oficiais da presidência da Província foram obtidos em suas versões digitalizadas na página da internet do CRL. Muitos dos discursos disponibilizados pela página que são de interesse para esta pesquisa também se encontram no Fundo “Fallas, Discursos e Relatórios” do Arquivo Público do Estado do Pará, de modo que não houve registro dos documentos físicos no local uma vez que já se encontram disponíveis eletronicamente. Os artigos de jornal foram obtidos em duas fontes distintas: na Hemeroteca Digital Brasileira, página mantida na internet por iniciativa da Fundação Biblioteca Nacional, que abriga periódicos brasileiros e estrangeiros publicados desde 1680 até os dias atuais; e na Seção de Microfilmagem da Biblioteca Pública Arthur Vianna, na cidade de Belém, onde foram registrados fotograficamente os microfilmes dos jornais Diário de Belém (1871-1872), Diário do Gram-Pará (1860 e 1864), Jornal do Pará (1871), O Liberal do Pará (1869-1871) e O Paraense (1842-1843).

A análise das fontes tem se orientado pela perspectiva dialética, na qual a intersecção ente sujeito e objeto de pesquisa é relação indissolúvel, de modo que o sujeito que conhece é concebido como parte integrante da realidade do objeto conhecido, sendo a própria consciência do sujeito um produto da realidade objetiva (LEFEBVRE, 1991). Como metodologia de pesquisa, a análise de conjuntura visa partir de um conjunto de fatos – neste caso, os discursos, ofícios e notícias que foram tomadas como fontes – para a compreensão da estrutura social e política, local e nacional, no período delimitado.

### **Novo reinado, nova política?**

Quando, em 1840, D. Pedro II assumiu o trono brasileiro aos 14 anos de idade, a ideia de um imperador jovem que pudesse reconstruir o país após a grave crise política iniciada com a abdicação de seu pai D.

Pedro I era trabalhada por seus simpatizantes de forma efusiva. A cerimônia de posse, por exemplo, despendeu gastos elevados, prontamente justificados pelos organizadores como necessários à altura do acontecimento (SCHWARCZ, 2002). Após os sangrentos conflitos que marcaram o período regencial e minaram o projeto de construção da nação após a independência, recuperar a ideia de unidade nacional através do imperador se fazia tão urgente quanto necessário, uma vez que representaria a estabilidade social e política desejada pelas classes dominantes nacionais.

É importante destacar, no entanto, que a posse de D. Pedro II representaria na prática a vitória do Partido Liberal na disputa pela hegemonia política travada com o Partido Conservador, criado nos últimos anos da Regência Una de Diogo Feijó (CASTANHA, 2008). Embora os conservadores tenham alcançado consideráveis avanços em suas investidas políticas no Município Neutro (sede do Império) e nas províncias do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, com maior densidade de população votante, os liberais conseguiram se articular de forma eficaz para levar D. Pedro ao trono através do Golpe da Maioridade e assegurar a defesa de seus interesses.

Compreendemos, com Ilmar R. de Mattos (1990), que as disputas políticas entre liberais e conservadores ao longo do Império tinham como um dos principais efeitos a não efetivação de políticas previstas na legislação aprovada, bem como suas frequentes modificações de acordo com a orientação política da maioria dos deputados e senadores imperiais. Com isso, diversas propostas de reformas e introdução de novas leis encontraram resistência ferrenha junto aos legisladores (COSTA, 2007).

### **Civilização através da instrução**

Uma das pautas mais sensíveis às reformas e inovações propostas pelas legislações do Império e das províncias era a instrução pública. Desde questões relativas a sua obrigatoriedade e gratuidade até a defesa da liberdade de ensino, as discussões em torno da oferta de aulas às crianças e jovens livres refletiram as condições materiais da época de seus debates e os interesses a elas associados (MACHADO, 1999). Fosse qual o partido que defendesse determinada reforma ou propusesse novidades para a instrução pública, era unânime a importância com que tal assunto era repercutido nos discursos políticos e nas falas das autoridades. Não raro, justificava-se a necessidade de se investir e regulamentar a instrução por representar um passo fundamental para a civilização do povo. A fala de Ferreira Penna em seu artigo para o jornal *O Colombo* em 1869 ilustra bem esta concepção:

Como é sabido, não há progresso nem civilização, nem religião verdadeira, nem espírito público onde ao povo falta a instrução que é a base sobre que se apoiam todos os sentimentos nobres do espírito humano. Um povo sem instrução é um rebanho que obedece a vara do pastor que, se o protege contra os lobos, também lhe aproveita a lã e que, quando lhe parece, o conduz ao leilão; mas esse rebanho converte-se também facilmente em lobos para

devorar ao pastor a quem a sua ignorância atribui a falta de pasto ou a peste que o persegue. (PENNA, 1869, p. 2)

Segundo Norbert Elias (2011), o conceito de civilização como diferencial das populações mais avançadas foi construído a partir das ideias de *Zivilisation* na classe média alemã do século XVIII e *civilisation* na França do mesmo século. Para os alemães, *Zivilisation* diz respeito a um comportamento ideal da *Intelligentsia* burguesa, permeado pela sinceridade e gosto pelo conhecimento profundo e introspectivo, em oposição à superficialidade e falsidade do comportamento dos membros da Corte. A *civilisation* entre os intelectuais franceses, eles próprios membros da Corte, apresenta um sentido mais próximo ao que entre os alemães é identificado como *Kultur*, representando mais propriamente um *status* social que uma condição individual, em que uma sociedade se distingue das demais por sua forma de pensar, seu comportamento e pelos conhecimentos que produz, impulsionando-a a um patamar mais elevado. Assim, mais que algo a ser cultivado por pessoa, a civilização deveria ser uma conformação social a ser atingida, por ação do Estado e seus representantes.

Elias (2011) ressalta que um novo sentido para o conceito de civilização ao final do século XVIII, como algo inexorável e imanente ao próprio estabelecimento da sociedade europeia, motivava os intelectuais ao questionamento das ações governamentais para a política e para a economia que não viabilizassem o avanço da civilização. O processo civilizador de uma sociedade, portanto, deveria ocorrer de forma natural, a ser desenvolvido com o apoio do Estado. Para isso, investimentos em educação e cultura da população seriam tão relevantes quanto o redimensionamento das ações em torno da economia nacional. Tal significado para o conceito de civilização se tornou cada vez mais comum e chegou ao século XIX naturalizado como qualidade própria de uma nação desenvolvida. Assim, o sentido de civilização adotado nos discursos e escritos de intelectuais e governantes paraenses na segunda metade do século XIX vai ao encontro desta compreensão, que a considera como característica imanente de nações mais desenvolvidas e, portanto, desejável para nações em desenvolvimento.

Outro trecho do mesmo texto de Penna (1869) retoma a ideia do quanto a ausência de instrução é desfavorável ao desenvolvimento da civilização do povo:

O povo não dá um passo para seu adiantamento e civilização; não se caminha sem que o governo lhe diga: Marche! Não pensa nem julga; obedece. Nada faz porque espera que o governo faça tudo, ou, pelo menos, lhe diga o que deve fazer. [...]

O remédio para este mal moral, a alavanca que tem de remover do caminho o rochedo que impede nossa marcha, é a instrução do povo. Esta instrução porém será sempre ineficaz enquanto subsistir entre nós exclusivamente como um ramo de administração, ou repartição pública com empregados encarregados pelo governo de distribuir diplomas de inteligência às crianças e aos rapazes. (PENNA, 1869, p.02).

Percebe-se que, embora muita importância seja atribuída à instrução pública como elemento civilizador da população, Penna denuncia que a forma como vinha sendo realizada em sua época era ineficiente, por não passar de distribuição de diplomas sem uma efetiva qualidade de ensino. No entanto, as contradições nos discursos e práticas acerca da instrução são mais complexas do que se nota à primeira vista.

O discurso de João da Silva Carrão, presidente da província paraense em 1858, dirigido à Assembleia Provincial. Falando sobre o bom desempenho escolar das pensionistas do Colégio Nossa Senhora do Amparo, ele exprime sua preocupação quanto às expectativas que algumas delas poderiam criar através da educação:

Assisti a exames de algumas alunas no fim do ano passado, que em geral foram satisfatórios. Mas cumpre reconhecer que notei em algumas pensionistas uma cultura de espírito superior a sua posição social, segundo os nossos costumes, o que lhes sugerirá aspirações que não poderão ser facilmente realizadas. Este inconveniente, que existe em todos os institutos desta ordem, não pode ser corrigido, sem produzir outros maiores, e de piores consequências. (CARRÃO, 1858, pp. 23-24).

O projeto civilizador que se pretendia empreender através da educação e da ciência era limitado, uma vez que defendido por governantes e intelectuais burgueses, tendo caráter marcadamente reformista para a manutenção da ordem social. Assim, civilização era tido como um conceito ligado à moralidade e aos “bons costumes”, devendo a escola proporcionar a formação do indivíduo civilizado através também destes moldes. Como “força natural” da sociedade, o processo civilizador era percebido pela intelectualidade paraense como algo positivo e que deveria ser facilitado através da educação. Esta, por sua vez, teria a função de condicionar os alunos a suas respectivas posições sociais, através do ensino diferenciado em escolas públicas para o povo e escolas profissionalizantes. Ameaças à ordem social deveriam ser minimizadas por este sistema.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação tem sido referida em diversas ocasiões como forma de solucionar e prevenir problemas sociais, econômicos e políticos. Garantir o acesso de todas as pessoas à escola e assegurar sua permanência e aproveitamento com qualidade parece indicar um caminho através do qual todas as nações poderiam superar os obstáculos ao seu pleno desenvolvimento e atingir o mais alto nível de suas potencialidades. Não raro, tais discursos exaltam a relevância, até mesmo nobreza, da função do professor, como aquele profissional capaz de preparar as crianças e jovens da nação para assumirem as atividades governamentais no futuro e superarem as limitações atuais do país.

É também através da educação que se pode alcançar a cidadania, conceito múltiplo que comporta diversas interpretações. A formação de cidadãos é considerada uma das prioridades do processo educativo, tendo como uma das principais características neste sentido a valorização de conhecimentos práticos e úteis ao cotidiano dos alunos, em de-

trimento da memorização pura de conceitos e ideias a serem reproduzidos nas avaliações escolares. Educar para a cidadania é uma meta comum a vários projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras, talvez mais pelo impacto que o modismo desta ideia representa que pela efetividade das ações escolares que visam este fim.

Chama a atenção a atualidade dos discursos que vinculam a educação ao progresso de uma nação, seja no sentido social, econômico, cultural e político. Apesar das várias décadas que separam o período analisado e a atualidade, vários elementos permanecem semelhantes, como a insistência no caráter “redentor” da educação para a solução das mazelas sociais. Como produtos de uma sociedade imersa em um tempo sob condições materiais específicas, tais discursos têm contornos intrínsecos, que os diferenciam dos discursos produzidos sob outras condições. Porém, ao considerarmos o tempo histórico como um *continuum* entre passado, presente e futuro, cujas articulações entre si constituem uma superestrutura que encerra em si todas as relações sociais e econômicas de um período e, conseqüentemente, todo pensamento produzido e divulgado, não é possível trata-los como atemporais, sendo antes necessário compreender a permanência das condições que validam estes discursos na atualidade. Portanto, analisar as condições de produção dos discursos sobre educação e civilização da segunda metade do século XIX é relevante para se compreender em que sentido sua permanência na atualidade representa a manutenção de uma estrutura social semelhante à daquela época.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, J. E. D. **Análise de Conjuntura: teoria e método**. UFRJ/IE/APARTE, 2008. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura\\_teoriametodo\\_01jul08.pdf](http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08.pdf). Acesso em: 27/03/2015, 16h42.
- BOTO, C. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Unesp, 1996.
- CASTANHA, A. P. O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização. **Tese** (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2008.
- COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- DISCURSO de abertura da sessão extraordinária da Assembleia Legislativa Provincial do Pará em 7 de abril de 1858 pelo presidente Dr. João da Silva Carrão. Pará: Typ. do Diario do Commercio, impresso por J. J. de Sá.
- ELIAS, N. **O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- Folha dirigida a Assembleia Legislativa da Província do Pará na Segunda Sessão da XI Legislatura pelo Ismo. Sr. Tenente-Coronel Manoel de Frias e Vasconcellos, presidente da mesma Província, em 1 de outubro de 1859. Pará, Typ. Commercial de A.J.R. Guimarães.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. **Educação**

**em foco.** Universidade Federal de Juiz de Fora, setembro 2002/fevereiro 2003.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal, lógica dialética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. **Tese** (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp, 1999.

MATTOS, I. R. **O Tempo Saquarema:** a formação do Estado imperial. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

PENNA, D. S. F. **A Instrução na Província no Pará.** O Colombo. Belém, 13 de maio de 1869, p. 2.

PENNA, D. S. F. Notícia Geral das Comarcas de Gurupá e Macapá, 1874. In: PENNA, Domingos Soares Ferreira. **Obras completas de Domingos Soares Ferreira Penna.** vol. 2. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1973 (Coleção Cultura Paraense Inácio Moura).

SCHWARCZ, L. M. **As Barbas do Imperador:** D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOUZA, H. J. de. **Como se faz análise de conjuntura.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

# EDUCAÇÃO DE SURDOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: QUESTÕES INICIAIS<sup>1</sup>

*Eleny Brandão Cavalcante\**  
*José Luis Sanfelice\*\**

## INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte teórico da tese em andamento, intitulada “*Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013*”, vinculada ao doutorado Interinstitucional em Educação, realizado pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), em parceria com a UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará). Esse doutorado foi financiado pela CAPES e realizado em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Educação das respectivas instituições.

A pesquisa foi realizada a partir do levantamento das teses e dissertações nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em educação, reconhecidos e recomendados pela CAPES, visando selecionar apenas as produções na área da educação que discutiam a educação de surdos, cujo levantamento contabilizou 274 teses e dissertações. O recorte deste artigo consiste no levantamento teórico, compondo uma indicação breve sobre as produções acadêmicas. A análise foi baseada tanto nos trabalhos levantados que tratassem sobre pesquisa sobre produção, quanto sustentadas em autores brasileiros que investigam sobre produção como Gatti (2010), Ferreira e Bueno (2011) e Silva (2004, 2013).

Neste artigo irei destacar brevemente sobre a pós-graduação e indicar as pesquisas sobre produção nos seguintes campos de investigação: i) educação; ii) educação especial; iii) educação de surdos. A indicação das pesquisas nesses três campos de pesquisa foi realizada para situar o campo das pesquisas sobre produção em educação de surdos, frente às produções na área da educação especial e da educação geral.

## 1. O contexto da pós-graduação no Brasil

Para falar sobre pós-graduação faz-se necessário mencionar a importante diferenciação indicada por Saviani (2006) entre pós-graduação lato sensu e a stricto sensu. Ele explica que a primeira tem a forma de aperfeiçoamento e especialização, com foco na formação profissional enquanto que a segunda, agrega os cursos de mestrado e doutorado, com foco na formação acadêmica, para a formação de pesquisadores. Assim:

A pós-graduação lato sensu tem como elemento definidor

---

1 O texto apresenta resultados parciais da Tese do Doutorado da autora.

\* Professora do Instituto de Ciências da Educação – ICED, na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Doutorando em Educação do Programa DINTER UNICAMP/UFOPA, beneficiária de auxílio financeiro da CAPES - Brasil. E-mail: [elenycavalcante@hotmail.com](mailto:elenycavalcante@hotmail.com)

\*\* Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, orientador da pesquisa. E-mail: [sanfelice00@gmail.com](mailto:sanfelice00@gmail.com)

o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida. (SAVIANI, 2006, p.137).

Dessa forma, o autor prefere o termo programa para a pós-graduação *stricto sensu* e curso para a *lato sensu*. Devido ao foco ser diferenciado, na qual uma centra na pesquisa e outra no ensino, respectivamente. Essa diferença foi indicada também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, no artigo 44.

Severino (2006) corrobora com a ideia acima quando destaca a centralidade da pesquisa na pós-graduação, sendo este objetivo tanto dos doutorandos como dos professores, pois segundo ele, não se ensina a pesquisar sem realizar pesquisa. Severino (2006) afirma que:

A realização de uma pesquisa científica está no âmago do investimento acadêmico exigido pela pós-graduação e é o objetivo prioritário dos pós-graduandos e seus professores. Até mesmo o processo de ensino-aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar ciência na área. Pouco importa se as preocupações imediatas sejam com o aprimoramento da qualificação do docente de 3º grau ou do profissional. Em qualquer hipótese, esse aprimoramento passará necessariamente por uma prática efetiva da pesquisa científica. Aliás, é preparando o bom pesquisador que se prepara o bom professor universitário ou qualquer outro profissional. (SEVERINO, 2006, p. 69).

Tanto Saviani (2006) quanto Severino (2006) concordam que a pesquisa é o ponto central da pós-graduação, devendo ela guiar tanto a construção dos projetos dos discentes quanto a prática docente dos orientadores. No entanto, Saviani (2006), faz uma importante distinção no que se entende por pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, apontando as justificativas para cada um:

A pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. (SAVIANI, 2006, p. 138).

Continua:

Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade. (SAVIANI, 2006, p. 138).

Com a centralidade da pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, o papel do professor e sua inserção enquanto pesquisador configura-se como crucial. Severino (2006) enfoca a necessidade da formação do professor universitário e a imprescindível prática não só da docência, mas da pesquisa como atividade contínua e sistematizada, não devendo desse modo os docentes serem apenas “conferencistas, precisam atuar prioritariamente como docentes pesquisadores, ou melhor ainda, como pesquisadores docentes” (SEVERINO, 2009, p.16).

Destaca que pesquisar é construir o objeto, a partir da busca em fontes primárias e com o auxílio de fontes secundárias, mediante instrumentos epistemológicos e técnicos, que vai caracterizar a pesquisa especializada, que irá construir novos conhecimentos. Afirma que a pesquisa inicia-se a partir da inserção do pesquisador em um contexto problematizador, disponibilizado por meio das aulas, leituras e participação em grupos de estudos e eventos científicos, que subsidiarão a construção da pesquisa e de sua sistematização técnica metodológica.

Severino (2009) indica ainda a importância das linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, para a construção de referenciais e núcleos de estudo, indicando a especialidade e o foco de pesquisa dos docentes, organizados de forma coletiva, constituindo o que ele chama de “sujeito coletivo”, que consolidará as pesquisas e publicações das produções.

Saviani (2006) faz um breve resgate da consolidação da pós-graduação no Brasil, indicando que a preocupação com a criação de universidade no Brasil, iniciou a partir do final do Império até o final da Primeira República, com projetos que não vingaram. Destaca que é apenas com as Reformas Francisco Campos, a partir de 1930, que é “instituído o regime universitário no Brasil através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931”, com cursos no nível de graduação. A formação dos professores para as universidades ocorria de modo “espontâneo” pela absorção de alunos recém-formados que se destacassem em seus estudos, sendo convidado para trabalhar nas disciplinas como auxiliar ou assistente, preparando-se assim, para assumir a cadeira. Aliado a esse “estágio”, eram oferecidas bolsas para a realização de doutorado no exterior, assim como havia a contratação de professores do exterior para atender às demandas da universidade. Depois disso, foi instituída a defesa pública de tese diante de uma banca constituída pela administração da universidade, tendo o orientador como presidente.

Saviani (2006) divide a trajetória histórica da pós-graduação em períodos, são eles: 1º período heroico e 2º fase de consolidação e expansão. O primeiro período é marcado pela fase de implantação da pós-graduação no Brasil, o autor designa esse momento de heroico “porque foi necessário criar as condições praticamente a partir do nada”. Nesse período, os professores eram do exterior ou que foram formados no exterior, os professores disponibilizavam seus livros pessoais como apoio aos alunos, devido as precárias estruturas das bibliotecas, assim como havia acúmulo de funções para poder realizar o trabalho. Com o tempo os critérios de avaliação e acompanhamento foram sendo estipulados e fiscalizados pela CAPES e os cursos foram surgindo e sendo reconhecidos.

As instituições pioneiras foram: PUC-RJ, criada em 1965; PUC-SP, criada em 1969 a área de Psicologia Educacional; Programa de Mestrado em Currículo, da UFSM, criado em 1970. O auge da expansão se deu em 1971, no qual foram criados quatro programas, em 1972 são criados mais seis programas, continuando a ampliação nos anos subsequentes, sendo que em 1976, tem início a criação do nível de doutorado, marcando o início da consolidação da pós-graduação.

A CAPES com objetivo de incentivar o crescimento da pós-graduação estimulou a criação de Associações Nacionais por área de conhecimento. Na área da educação foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), cuja primeira reunião foi realizada em 1978, em Fortaleza. Outro marco importante foi a criação do PICD (Programa Institucional de Capacitação de Docentes), criado pela CAPES, em 1976, para oferecer bolsas de estudos a professores universitários, com salário integral, em instituições renomadas no país.

A fase da consolidação foi marcada pela criação do mestrado em educação da UFSCar e da UFPR, em 1976. Surge também o programa de doutorado da PUC-RJ e da UFRGS. Há uma crescente ampliação dos programas de mestrado e doutorado, que desacelerará em 1980, quando fica 5 (1979-1984) anos sem abrir nenhum mestrado e 7 (1982-1989) sem abrir novos programas de doutorado. Sendo retomada a expansão do mestrado apenas em 1984 e do doutorado em 1989.

Atualmente, apesar de ter havido um crescimento no número de programas, por outro lado, ocorreram: uma proliferação de instituições privadas, assim como convênios com instituições estrangeiras para a oferta de mestrados e doutorados a distância; aumento dos centros universitários, com foco para o ensino, em detrimento da pesquisa, tendo para isso, o aval de decretos (Decreto nº 2.306/1997); do MEC (Plano Nacional de Educação) e da Constituição Federal de 1988. Outras consequências para a pós-graduação foi a busca por diminuir o tempo do mestrado e doutorado, com proposta inclusiva de extensão do mestrado e a criação do mestrado profissional.

Saviani (2006) afirma que a pós-graduação no Brasil, em sua estrutura organizacional tem inspiração americana, no entanto, a implantação dos programas é de influência da Europa continental, conforme explica:

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes. Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do Iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos

alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho, sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando. Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe uma certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência europeia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico. (SAVIANI, 2006, p. 151 - 152).

Como no Brasil, há uma forte influência europeia na formação dos professores, entende-se a exigência ou a pressuposição de conhecimentos básicos de mestrados, sendo dada certa autonomia dos mesmos na definição do objeto e no encaminhamento da pesquisa, o que acarretava em muito tempo, motivo esse que ocasionou uma pressão pela redução do tempo de realização do mestrado no Brasil.

Kuenzer (2005) destaca sobre a política de avaliação da CAPES, afirmando ter esta, fatores positivos e negativos tanto para a ampliação quanto para a qualidade da pós-graduação. Como aspectos positivos, destaca: centralidade que passa da docência para a pesquisa; consolidação de programas em vez de cursos; relação das disciplinas com as linhas de pesquisa; produtos da pesquisa como teses e dissertações; as linhas de pesquisa definindo: o percurso curricular, os seminários e os orientadores previamente. Por outro lado, como aspectos negativos, destaca: surto produtivista; redução do tempo de duração dos cursos, principalmente de mestrado; diferenciação de oferta de bolsas e tempo de duração dos cursos conforme conceito dos programas.

A autora considera que a consolidação da pós-graduação como lócus de pesquisa e de produção de conhecimento, nos leva a indagar que tipo de conhecimento está sendo produzido nos programas de educação?

A partir dessa questão que apontamos a necessidade constatare de avaliação de sua produção, para que não fiquemos incorrendo nas mesmas questões de pesquisa e possamos estar, tanto avaliando as produções no campo da educação, quanto produzindo novos conhecimentos, a partir da nossa realidade histórica concreta. Delinearemos breves indicadores das pesquisas sobre educação, educação especial e educação de surdos.

## **2. Pesquisas sobre educação**

Pesquisas sobre as produções no campo da educação têm crescido nas últimas décadas. Segundo Gatti (2010) as pesquisas em educação tiveram início de modo tímido no início do século 20, tendo impulso com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), desdobrando-se mais tarde no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e nos Centros Regionais (do rio Grande do Sul, São

Paulo, Bahia e Minas Gerais), fortalecendo a produção e formação no âmbito da pesquisa em educação. Esses centros realizavam uma “parceria” com as universidades.

A consolidação de grupos de pesquisas nas universidades e a criação dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), no final da década de 60, assim como a formação de pessoal no exterior, aceleraram e intensificaram a consolidação das pesquisas em educação nas universidades.

Fundamentada em Gouveia (1971,1976), Gatti (2010) destaca que a pesquisa em educação no Brasil teve várias orientações temáticas e metodológicas. No início predominou o foco psicopedagógico, deslocando-se para o aspecto cultural na década de 50. Em meados da década de 60 amplia-se os estudos de natureza econômica, período de instalação do governo militar. Em 70 há uma consolidação dos programas de mestrado e doutorado e um “aprimoramento” metodológico da pesquisa em diferentes subáreas da educação, enfocando as temáticas: “currículos, caracterização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino dentre outros” (GATTI, 2010, p. 18). Há uma forte vinculação ao enfoque tecnicista que só mudará no final da década de 70 e início dos 80, dando lugar a teorias de cunho mais crítico.

Kuenzer (1986) afirma que as pesquisas científicas estão fortemente vinculadas ao desenvolvimento produtivo do período em que está inserida, influenciando a proposta pedagógica no contexto educacional. Afirma que:

Não é por acaso, pois, que as pesquisas voltadas fundamentalmente para as dimensões psicopedagógicas se deslocassem para a temática desenvolvimentista em meados da década de 50. A partir de 1964, com as críticas à baixa produtividade do sistema escolar pela sua incapacidade de qualificação da força de trabalho com os decorrentes impactos sobre a distribuição de renda e o desenvolvimento econômico do País, abriu-se o espaço para as investigações inspiradas na teoria do capital humano. Com o estímulo ao desenvolvimento tecnológico como imperativo de crescimento econômico que se pretendia atingir a partir do final da década de 60, considerado o estágio de desenvolvimento do capitalismo em sua fase monopolista, começaram a surgir pesquisas na área de tecnologia educacional, orientadas por uma visão interna à escola, responsável em si por seus próprios problemas, a serem resolvidos mediante a utilização de métodos, técnicas e recursos mais adequados, obedecendo à lógica da racionalização empresarial, em que a otimização da produção se resolve internamente pela mudança tecnológica (KUENZER, 1986, p. 20).

A crítica à apropriação do método das ciências exatas iniciou a partir das décadas de 70 e 80 quando começa a busca por democratização no país, emergindo as teorias de cunho crítico-reprodutivista. Gatti (2010) justifica a mudança de perspectiva, devido à sociedade ter passa-

do por um momento de forte censura e, em um segundo momento cresce os movimentos sociais de busca pela democracia. Destaca que há na década de 80 uma hegemonia das pesquisas de inspiração marxista. Com a formação de professores no exterior ocorre uma diversificação das temáticas de pesquisa, no final dos anos 80 e início dos 90, com o fortalecimento de grupos de investigação, principalmente com a criação das Conferências Brasileiras de Educação dos anos 80, como pela criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), tendo importante papel no intercâmbio entre os pesquisadores e na divulgação das pesquisas. Essa ampliação, porém, é acompanhada de “problemas de fundo”.

Como problemas destaca as dificuldades de relacionar a “complexidade das questões educacionais em seu instituído contexto social”, presentes principalmente nas pesquisas sustentadas nas teorias socio-constructivistas.

Gatti (2010) destaca que a pesquisa em educação sofreu influência dos Estados Unidos, Inglaterra e França, mas com apropriação simplificada quanto aos fundamentos teórico-metodológicos, seguindo em boa parte “modismos”, fator esse que ela considera ser proveniente da pouca tradição de pesquisa e pelas estruturas de poder presentes na academia. Destaca também, que as pesquisas apresentam um imediatismo quanto aos problemas levantados e são indicados nas conclusões como “recomendações”, sendo os problemas da pesquisa tratados de modo muito simplistas, havendo um empobrecimento teórico. Gatti (2010) afirma:

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem no cotidiano da história vivida da educação por nós – é aí que os problemas tomam corpo -, mas a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção, parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A busca da pergunta adequada da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica. Nem sempre esse esforço de busca de hipóteses mais consistentes, de colocação de perguntas mais densas, é encontrado na produção das pesquisas na área educacional, e não só em nosso País. (GATTI, 2010, p. 23 - 24).

Destaca assim, a necessidade dos pesquisadores se debruçarem por mais tempo sob um tema de pesquisa, dando continuidade por períodos mais longos em sua investigação, a fim de trazer contribuições mais sólidas e sistematizadas.

Continua apontando que as instituições de ensino superior não têm oferecido condições de apoio à pesquisa, nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, afirma que as universidades no Brasil não nasceram aliando a pesquisa e o ensino, mas valorizaram esse último no intuito de promover a profissionalização e conclui: “Elas mostravam-se voltadas para a reprodução de um conhecimento que não produziu,

com o qual não trabalhou investigativamente, mas que absorveu e transfere. (GATTI, 2010, p. 25). Esse quadro, só foi sendo modificado no final da década de 80 e início da 90, iniciando um movimento de estímulo à pesquisa e a realização de avaliações nos programas.

Gatti (2010) destaca que as pesquisas em educação têm problemas de método que são comuns em outros países, como a não discussão de um tempo em profundidade e inadequação no uso das técnicas. Um dos problemas observados é quanto à pesquisa qualitativa e a quantitativa, pois na tentativa de desvincular-se de uma perspectiva quantitativa e estatística, cai-se no uso vago e pouco aprofundado de teorias e técnicas, na busca de uma pesquisa supostamente “mais qualitativa”. Afirma que uma e outra não estão totalmente separadas. Destaca que na pesquisa, qualquer que seja sua abordagem, o pesquisador precisa ter clareza dos aportes “filosóficos, teóricos e metodológicos da abordagem escolhida”, nesse quesito tanto as pesquisas qualitativas quanto as quantitativas apresentam problemas,

Nas abordagens quantitativas verificamos hipóteses mal colocadas, variáveis pouco operacionalizadas ou operacionalizadas de modo inadequado, quase nenhuma preocupação com a validade e a fidedignidade dos instrumentos de medida, variáveis tomadas como independentes sem o serem, modelos estatísticos aplicados a medidas que não suportam suas exigências básicas, por exemplo, de continuidade, intervalaridade, proporcionalidade, forma de distribuição dos valores, entre outros. Constata-se, ainda, ausência de consciência dos limites impostos pelos dados, pelo modo de coleta, às possíveis interpretações. E ainda, interpretações empobrecidas pelo não-domínio dos fundamentos do método de análise empregado.

De outro lado, encontra-se observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, a elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica de vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental (GATTI, 2010, p. 31).

Esses resultados demonstram a pouca apropriação teórico metodológica dos pesquisadores em suas pesquisas em educação, provenientes da formação inadequada. Gatti (2010) afirma que apesar de haver um enfrentamento desses problemas pelos pesquisadores, muitas das pesquisas intituladas pesquisas em educação, não podem ser consideradas como tal, pois não estão sustentadas nos princípios de uma pesquisa científica. Destaca que os problemas enfrentados são de base metodológica. Para Gatti (2010):

Quando falamos em método, estamos falando da forma de construir conhecimento. Nesse âmbito, setores onde a pesquisa e a teoria levaram à constituição de referências específicas, mais claros e mais fortes, suportam o levantamento e a sustentação de novas idéias, questões hipóteses de trabalho e os meios de investiga-las (GATTI,

2010, p. 44).

A autora aponta a necessidade das pesquisas terem uma abordagem teórica consistente, sabendo os limites e as possibilidades de suas escolhas metodológicas, destaca que isso já ocorre em pesquisa de abordagem “piagetiana, ou a psicanálise na Psicologia, ou weberianismo e o marxismo, na Sociologia”, no entanto, destaca que na educação, por outro lado, há muitos problemas:

Porém, isso não ocorre de modo geral nas diferentes subáreas em que se desdobra o campo da investigação em educação, onde os estudos mostram uma teorização ainda precária, e onde há nas apropriações teórico-metodológicas de outras áreas, grandes distorções e ambiguidades. Muitas vezes falha, pela falta de consistência, trabalha-se, sobretudo no âmbito de ideologias idiossincráticas e monolíticas, e a construção teórica própria mostra-se bastante frágil, contraditória e/ou insipiente. É comum verificar-se o transporte de teorias e abordagens de tradições mais consistentes para áreas onde isso não ocorreu ainda, sem haver uma análise crítica quanto ao seu nível de abrangência e adequação relativo a perspectivas, problemas e campo de trabalho, e, muitas vezes mesmo, sem o domínio acadêmico adequado das teorias transplantadas. Há, nesse sentido, uma apropriação superficial e empobrecedora, no mais das vezes, equivocada. Podemos dizer que se faz um uso acrítico de teorias críticas. Teorias têm sentido no âmbito histórico de sua construção que se dá no contexto de uma certa tradição de trabalho. Descontextualizadas e transplantadas sem raízes, as teorias descaracterizam-se ou viram dogmas. Perdem, portanto, sua condição de verdade aproximada e relativa, de síntese provisória, a ser revista, discutida e superada pela pesquisa consistente e crítica dentro de uma apropriada tradição investigativa. (GATTI, 2010, p.45).

Um dos fatores de uso inadequado de métodos é indicado pela autora, devido a apropriação pelas áreas das ciências humanas e sociais de metodologias experimentais e quantitativas das áreas das ciências exatas, ocorrido principalmente após 1930, com a expansão de estudos na área das humanas. Gatti (2010) afirma que o uso de métodos quantitativos em si não é o problema e, sim o uso inadequado e ao ideário dogmático e supostamente neutro, no qual essa apropriação é realizada e transplantada para a compreensão de fenômenos sociais e educacionais. Esse movimento ocorreu no período de legitimação das áreas das ciências humanas como ciência, afastando-se da especulação subjetivista.

Gatti (2010) ressalta que no âmbito da pesquisa em educação houve uma adesão acrítica generalizada ao método qualitativo, sem, no entanto, uma sólida apropriação de seus fundamentos. As pesquisas começaram a ser marcadas por descrições, desconsiderando os aportes teórico-metodológicos provenientes das escolhas metodológicas realizadas. Afirma-se que não há neutralidade, no entanto, Gatti (2010) afirma que ainda não se aprendeu a trabalhar essa ideia de forma consistente,

tanto teoricamente quanto metodologicamente. Destaca que os problemas de fundo permanecem na pesquisa em educação, seja em uma abordagem quantitativa, ou na qualitativa e destaca que esta última, não é sinônimo de “dispensa de rigor e consistência, nem sinônimo de literatura e poesia”

Kuenzer (1986) indica que muitos trabalhos realizados em torno das produções em educação, apontam sucessivos e recorrentes problemas de ordem metodológica, teórica etc. Como o objeto de estudo em questão trata da produção da pesquisa em educação, no que concerne ao que tem sido produzido sobre a educação de surdos, faz-se necessário indicar os trabalhos que têm sido desenvolvidos fundamentados nesse objetivo.

Situaremos as pesquisas que tem buscado analisar as produções no campo da educação especial e da educação de surdos, a fim de justificarmos a especificidade de nossa pesquisa e delimitarmos o nosso objeto, apresentando em seguida as fontes que serão analisadas e os caminhos trilhados no processo de escolhas, que constitui a presente investigação.

### **3. As pesquisas no campo da educação especial**

As pesquisas no campo da educação especial que investigam as produções nesse campo do conhecimento tem um número significativo de produções. Indicaremos algumas para expor o que tem sido desenvolvido, sem, no entanto, ter a pretensão de mapear todas as produções, visto que estenderia muito a discussão e fugiria do objetivo.

A pesquisa de Nunes et al (1999) intitulada “A pós-graduação em educação especial no Brasil: análise crítica da produção discente” realizou uma análise crítica de 197 dissertações do mestrado do CEMEd/UERJ e do PPGEs/UFSCar, defendidas no período de 1981 a 1995. Como resultado, a pesquisa detectou: a predominância de investigação sobre a deficiência mental; a faixa etária de 5 a 14 anos foi privilegiada nas pesquisas; instituições escolares como principal lócus e por fim, foco no tema de ensino-aprendizagem. Quanto à concepção de deficiência foi observada uma crescente substituição do modelo clínico pelo modelo psicossocial.

A pesquisa de Ferreira e Bueno (2011), intitulada “Os 20 anos do GT Educação Especial: Gênese, trajetória e consolidação” teve como objetivo analisar as produções científicas do GT de 1991 a 2010. Dividiu as análises nos seguintes eixos temáticos: Gênese e organização do GT, na qual buscou os aspectos históricos de construção do grupo, que circunscreveu os primeiros 5 anos; e Desenvolvimento e Consolidação. Esse último foi dividido em dois períodos: 1º período (1991/2001) foi feito a descrição geral do GT, recorrendo a trabalhos anteriores sobre o grupo e às publicações de trabalhos completos, comunicações e pôsteres; 2º período (2002/2010) foi realizado um balanço tendencial fundamentados nos trabalhos completos publicados no grupo, tanto os apresentados quanto os excedentes.

Antes de ser constituídos como GT, organizou-se em 1989, na 12ª reunião como grupo de estudos, congregando professores e pesqui-

sadores do campo da educação especial. Em 1991, na 14ª reunião fora aprovado enquanto Grupo de Trabalho da Anped, somado aos GTs de Educação e Comunicação e Sociologia da Educação. Nasceu com o objetivo de consolidar a identidade do grupo e discutir a necessidade de profissionalização da educação especial, assim como vinculá-la à educação como um todo.

A pesquisa de Casagrande e Cruz (2014) intitulada “Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000-2009” realizou a análise epistemológica das teses e dissertações sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE), no período de 2000 a 2009, tomando como base o esquema paradigmático de Gamboa. Foram analisados os níveis técnico e teórico de 18 teses e dissertações. No nível técnico, teve como resultado que: 72% das pesquisas foram realizadas em instituições públicas; 44% sem especificação metodológica; 50% não identificaram o tipo de análise dos dados e 84% foram pesquisas qualitativas. No nível teórico: 27,7% abordam a temática da surdez/deficiência auditiva; 61% não especificaram a abordagem metodológica; 17% das pesquisas sustentam-se na abordagem crítico-dialética; 22% na abordagem fenomenológica-hermenêutica. Destaca a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a questão epistemológica, a fim de contribuir para a qualidade e aproximação das investigações com a práxis.

Silva (2004) realizou sua dissertação de mestrado, intitulada “Análise Epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981-2002)” com objetivo de analisar as implicações epistemológicas, a partir das abordagens metodológicas das produções levando em consideração os determinantes sócio-políticos e econômicos. Foram analisados 27 trabalhos, cujos resultados indicaram: 27% sustentam-se na abordagem empírico-analítica; 11,1% na abordagem fenomenológica-hermenêutica e nenhum trabalho na perspectiva crítico-dialética. O mesmo autor realizou em 2013 sua tese de doutorado, intitulada “Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009)” teve como objetivo analisar a partir das tendências teórico-filosóficas de deficiência/diferença, as implicações epistemológicas das teses relacionando com os determinantes sócio-político-econômicos. Como resultado aponta: a predominância do realismo empírico e por outro lado, um crescente número de pesquisas sustentadas no realismo crítico; indica que as discussões no campo da educação especial têm se aproximado dos debates em torno da educação de modo geral e dos movimentos sociais.

O trabalho desenvolvido por Sacardo (2006) intitulado “Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial” teve como objetivo investigar as publicações científicas provenientes das teses e dissertações em Educação Física e Educação Especial, que geram produtos como livros, artigos, capítulos de livros com enfoque na educação especial. Como resultado apontou que as dissertações e teses foram publicadas nos seguintes

meios de divulgação científica: 58% na forma de artigo; 29% em capítulos de livros e 13% em livros. Dessa forma, concluiu que o principal meio de socialização das pesquisas de mestrado e doutorado ainda é o artigo.

O trabalho de Marques et al (2008) intitulado “Analisando as pesquisas em Educação Especial no Brasil” teve como objetivo analisar a articulação do problema de pesquisa com o aporte teórico-metodológico das pesquisas em Educação Especial, a partir dos pressupostos epistemológicos. Para alcançar tal objetivo foram analisadas as teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e Educação Especial, disponíveis no banco de teses da CAPES, no período de 2001 a 2003, tendo como palavra-chave “Educação Especial”. Foram analisadas 85 teses e dissertações, sustentadas na análise feita por Sanchez Gamboa (1998).

Como resultado encontrou pesquisas fundamentadas nas concepções empírica, fenomenológica e dialética. Apontou que as pesquisas não apresentam uma análise crítica; falta de definição da concepção de educação; fundamentam-se em diferentes aportes teóricos; não fazem articulação entre os referenciais teórico-metodológicos adotados nas pesquisas e a não há explicitação da metodologia utilizada, assim como apontam problemas na elaboração dos resumos, que não indicam as informações necessárias de uma pesquisa científica.

Regis Silva (2013) classifica as produções em educação especial no Brasil em três períodos, quais sejam: 1º Pioneirismo (1971-1984); 2º Expansão (1985-1999) e 3º Consolidação (1999-2012). O primeiro período é marcado pela criação dos primeiros cursos de mestrado com pesquisas em educação especial, a primeira delas realizada na UFSM em 1971, em seguida teve a criação do mestrado em educação especial na UFSCar, em 1978 e em 1979 foi criado o mestrado em educação da UERJ. Foram defendidas 51 dissertações no período do pioneirismo, marcado pelo princípio da normalização e pelo princípio da integração/*mainstreaming*. O segundo período é marcado pela defesa da primeira tese na área da educação especial, defendida em 1985, por Gilberta Jannuzzi, no PPGE da UNICAMP. Foram defendidas 339 dissertações e 28 teses na área, aproximando-se dos problemas da educação regular geral e sustentando-se nos princípios integracionistas e início do debate sobre a educação inclusiva, a partir da década de 1990. Nesse período também foi criada a ABPEE (Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial), criada em 1993 e da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), criada em 1978. O último período tem como marco inicial a criação do curso de doutorado em educação especial da UFSCar. Nesse período foram publicadas 976 dissertações e 289 teses na área da educação especial. Em todos os períodos as IES com maior destaque foram a UFSCar e a UERJ, no período de expansão acrescenta-se a USP, UFRGS, UNESP/Marília e a UNICAMP.

A partir das pesquisas indicadas e da exposição de Regis Silva (2013), concluímos que a produção no campo da educação especial, teve um crescimento gradativo, de 1971 a 2009, ampliando o número de publicações, principalmente a partir dos anos 1990, influenciadas,

principalmente pelas políticas de inclusão. Buscaremos indicar as produções na área da surdez e os trabalhos que se tiveram como objeto de produção de conhecimento a partir das publicações sobre educação de surdos no Brasil.

#### **4. As pesquisas no campo da educação de surdos**

As pesquisas sobre produções acadêmicas têm crescido, tendo em vista mapear as produções no campo de determinada área do conhecimento. Como a presente pesquisa debruça-se sobre as produções das teses e dissertações no campo da educação de surdos, cabe indicar os trabalhos e publicações realizados com essa finalidade, nesse campo específico de investigação. Dessa forma, indicarei algumas das pesquisas encontradas nos levantamentos realizados, indicando tanto as que estão, como as que não estão no período de 1990 a 2013, assim como as que relacionam a surdez com outras áreas, unicamente pelo fato de terem relação com o objeto da presente investigação.

O trabalho de Botarelli (2014) intitulado “A educação de surdos no Brasil: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)” objetivou realizar um levantamento no banco de teses da CAPES, analisando os resumos dos trabalhos no campo da educação de surdos, no período de 1987 a 2010, visando responder *quem, quando e o que* é investigado nessa área. Utilizou como aporte teórico o materialismo cultural de Raymond Williams, trabalhando principalmente com conceitos de cultura e surdez. Utilizou como descritores os termos: surdo, deficiente auditivo, escola e escolarização, encontrando um total de 643 pesquisas no período.

Como resultados foram encontrados 89 instituições com produções no campo da educação de surdos, tendo como maiores números de produções as IES da região sudeste e sul. Os programas que mais tem produção são os de Educação e os de Letras/Linguística/Linguagem (71,7%), seguidas dos programas de Psicologia, Distúrbios da Comunicação/Fonoaudiologia (16%) e por último situam-se os programas da área da Saúde e de Tecnologia (4,7%). Os restantes das produções estão pulverizadas em diferentes programas.

Botarelli (2014) indica um salto nas produções no campo da surdez no período de 2001-2010, destacando como possíveis fatores a Lei nº10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626/05 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

No item *o que* pesquisam, avaliou a incidência dos termos surdos e deficiente auditivo nas publicações. Até 1992 há o predomínio do termo deficiente auditivo, o que demarca a prevalência do modelo clínico, nos demais períodos há a predominância gradativa do termo surdo, consolidando-se no período de 2006 a 2010, com 84% de uso, motivo que segundo Botarelli (2014) deve-se a ascensão do modelo socioantropológico.

Outra pesquisa realizada foi a de Pagnez e Sofiato (2014) intitulada “O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011” que pesquisou no banco de teses da CAPES os re-

sumos das teses e dissertações, utilizando como palavras-chave: educação de surdos e Libras. A pesquisa foi feita levando em consideração o período de 2007 a 2011, sendo encontrado um total de 349 trabalhos. Como resultado, identificaram ser a Universidade Federal de Santa Catarina a detentora do maior número de produção; a temática mais privilegiada foi a *escolarização de surdos* (30) e o autor mais citado foi Vygotsky. Destaca também a dificuldade em encontrar os dados devido a má qualidade de muitos dos resumos encontrados.

A pesquisa de Ramos (2013) também trata da temática e está no levantamento das teses e dissertações realizadas na presente pesquisa, contemplando o período de análise. É uma dissertação intitulada “Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da Capes segundo o assunto educação de surdos (2005-2009)” e objetivou analisar as tendências e perspectivas no campo da educação de surdos, no referido período. Os dados indicaram que pesquisas estão concentradas no mestrado acadêmico; nos programas da região sul e sudeste; a insuficiência de oferta de bolsas; o grande número de produções em instituições privadas; grande número de produções na área de educação, letras e linguística e em programas como ciências da computação, engenharia e tecnologia. Realizou as análises baseadas nas seguintes categorias: Linguagem, Processos Educativos e Inclusão Escolar/Social e destaca a necessidade de mais pesquisas que estudem a produção do conhecimento nessa área.

O trabalho de Kuntze e Schambeck (2013), intitulado “Música e surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil” levantou as produções no campo das artes, surdez e música, tanto nos programas de pós-graduação no banco de teses da CAPES, quanto em artigos nos periódicos ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música) e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), no período de 2005 a 2012. Nos programas de pós-graduação foram encontrados 21 trabalhos, por meio das temáticas: arte e surdez; artes e surdez e música e surdez. Nas revistas foram encontrados 5 artigos, por meio das palavras: surdo, surdez e deficiente auditivo. A maioria dos trabalhos é proveniente de outras áreas que não as de Artes, como por exemplo, as áreas de educação, psicologia e educação física. Destaca que devido à obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (a Lei 11.769 de 18 de Agosto de 2008) há a necessidade de realização de mais pesquisas sobre esse assunto.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS**

Esse apanhado teórico das produções sobre produção acerca da educação, educação especial e educação de surdos, como recorte de minha pesquisa de doutorado, teve como objetivo situar o objeto de investigação e identificar a sua especificidade acerca das pesquisas sobre produção. Dessa forma, esse mapeamento, não teve como objetivo esgotar e enumerar a muitas pesquisas dentro dessas três áreas do conhecimento, mas indicar a necessidade de pesquisar sobre o que tem sido produzido na educação de surdos no campo da educação.

Os trabalhos que se debruçaram sobre a produção do conhecimento no campo da educação de surdos ainda é insipiente e todas as produções abarcaram as diversas áreas de pesquisa nos diferentes programas, da educação à medicina. A pesquisa que estou desenvolvendo pretende realizar seu foco de análise nas produções no campo da educação. Com esses dados iniciais percebemos que a educação de surdos tem sofrido de problemas similares às produções no campo da educação especial e na educação geral, como fragilidade teórico-metodológica, indefinição epistemológica e ecletismo teórico. Esses dados nos indicam que as pesquisas precisam buscar um maior rigor científico e teórico, assim como aprofundamento epistemológico em suas matrizes teóricas de sustentação.

## REFERÊNCIAS

- BOTARELLI, G. I. B. **A educação de surdos no Brasil: análise de resumos acadêmicos (1987-2010)**. Anped Sudeste. 2014. Disponível em: [http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id\\_arquivo=598](http://www.anpedsudeste2014.com.br/sistema/download.php?id_arquivo=598)
- CASAGRANDE, R. C.; CRUZ, G. de C. Análise epistemológica das teses e dissertações sobre atendimento educacional especializado: 2000-2009. **Revista Educação Especial**. v. 27, n.48.p. 155-170. Santa Maria. Jan/abril 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X6986>
- FERREIRA, J. R.; BUENO, J. G. S. Os 20 anos do GT Educação Especial: gênese, trajetória e consolidação. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.143-170, Mai-Ago, 2011.
- GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. 3ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa v.1).
- KUENZER, A. Z. **A pesquisa em educação no Brasil: algumas considerações**. Revista Em aberto. Brasília. Ano 5, n.31, jul-set.1986. p.19-23.
- KUENZER, A. Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção educação contemporânea).
- KUNTZE, V. L.; SCHAMBECK, R. F. **Música e Surdez: um levantamento da produção acadêmica no Brasil**. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.
- MARQUES et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai - Ago, 2008. v.14, n.2, p. 251-272.
- NUNES, L. D'O. de P.; FERREIRA, J. R.; GLAT, R.; MENDES, E. G. A pós-graduação em Educação Especial no Brasil: análise crítica da produção discente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol.5. 1999. P.113-126.
- PAGNEZ, K. S.; SOFIATO, C. G. O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 229-256, abr./jun. 2014. Editora UFPR.
- RAMOS, D. M. Análise da produção acadêmica constante no banco de teses da CAPES segundo o assunto educação de surdos (2005-2009).

UNESP- Araraquara, 2013. (**Dissertação de Mestrado**).

SACARDO, M. S. Publicação científica derivada das dissertações e teses na interface entre educação física e educação especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, 2006. (**Dissertação de mestrado**).

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 135-163.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2ed. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 67-87.

SILVA, R. H. dos R. Análise Epistemológica das dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar (1981-2002). UFSCAR: São Carlos-SP, 2004. (**Dissertação de mestrado**).

SILVA, R. H. Tendências teórico-filosóficas das teses em educação especial desenvolvidas nos cursos de doutorado em educação e educação física do Estado de São Paulo (1985-2009). UNICAMP: Campinas-SP, 2013. (**Tese de doutorado**).

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	A tese em processo de produção: políticas, administração e sistemas educacionais; práticas educativas; filosofia e história da educação.
Organizadores	Anselmo Alencar Colares – José Claudinei Lombardi
Revisão	Lurdes Lucena
Páginas	260
Tipografia	Bookman Old Style
Formato	A4
I <sup>a</sup> Edição	Julho de 2016

**Navegando Publicações**  
CNPJ – 978-85-92592-00-4



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil







Reiteramos a compreensão quanto a relevância do Dinter, face às dificuldades para a formação qualificada de pesquisadores no Brasil, e mais ainda na Região Norte, onde o número de programas de pós-graduação é ínfimo. O livro “A tese em produção...” representa a materialização de um esforço coletivo e também parte dos resultados da política educacional do Estado brasileiro com vistas a melhorar a educação pela formação e qualificação de docente pesquisadores, desenvolvendo estudos relevantes para a região onde atuam. É, nesse caso, em uma jovem instituição, onde o maior número de doutores é crucial para que possa alcançar seus objetivos e corresponder aos anseios da população que a mantém.

