

DOSSIÊ EDUCAÇÃO Ambiental

Mauro Guimarães
Marilena Loureiro da Silva
Rachel Trajber e Michèle Sato
Marilena Loureiro da Silva e Thiago Antônio
de Sousa Figueiredo
Ipojuca Dias Campos
Maria da Conceição Ferreira Baía e
Luiza Nakayama
Walter Chile Rodrigues Lima
Sandra Cristina Santiago Freitas

RESENHA

Tânia Sarmento-Pantoja

ARTIGOS

Ronaldo Marcos de Lima Araújo
Ligia T. Lopes Simonian e Jasson Iran
M. da Cruz
Gilmar Pereira da Silva e Riane
Conceição Ferreira Freitas
Márcia Pires Saraiva
Wilton Barroso Filho, Maria Veralice
Barroso e Itamar Rodrigues Paulino
Ana Lídia Cardoso do Nascimento
Gelson Carneiro da Silva, Carlos Américo
Lima Vasconcelos e Haydeé Borges Fonseca

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Edileuza de Sarges Almeida

Veridiana Valente Pinheiro e
Tânia Sarmento-Pantoja



Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

Margens

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

ISSN – 1806-0560

Vol. 7 N. 9 jan/2012

Dossiê Educação Ambiental

Dossiê Educação Ambiental

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

Vol. 7 N. 9

Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA

ISSN – 1806-0560

Vol. 7 N. 9 Ago, 2013

Dossiê Educação Ambiental

Conselho Editorial

Eliomar Azevedo do Carmo

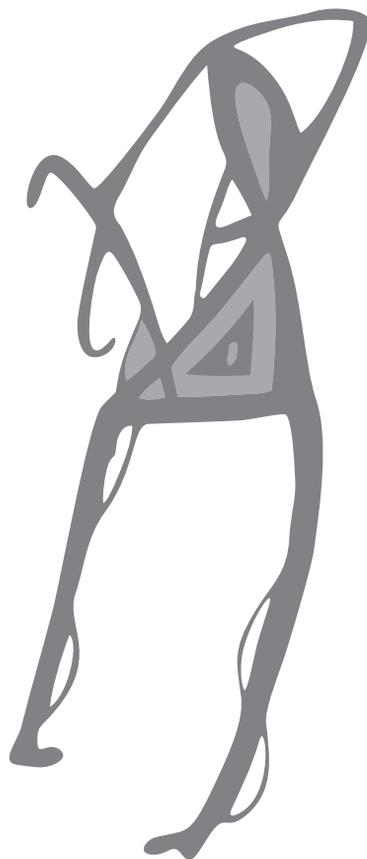
Lina Gláucia Dantas Elias

Dedival Brandão da Silva

Alessandra Martins Matos

Harllen dos Santos Lopes

Bruno Rodrigues dos Santos



Margens

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

Conselho Editorial Universidade Federal do Pará

Alex B. Fiúza de Mello - Ciências Sociais/UFPA	<i>Reitor:</i>
Antônio Otaviano V. Junior - História/UFPA	Carlos Edilson de A. Manescky
Benilton Cruz - Letras/UFPA	<i>Coordenador do Campus:</i>
Bruno Pucci - Educação/UNIMEP/Piracicaba	Eliomar Azevedo do Carmo
Cristina Donza Cancela - Antropologia/UFPA	
Dedival Brandão da Silva - Educação/UFPA	
Divino J. da Silva - Educação/UNESP/Pres.Prudente	
Eduardo Pellejero - Universidade de Lisboa/Portugal	
Eurípedes Funes - História/UFC	
Flávio Bezerra Barros - Biologia/UFPA	
Flávia Cristina Silveira Lemos/Psicologia/UFPA	
Germana Maria Araújo Sales - Letras/UFPA	
Gilmar P. da Silva - Educação/UFPA	
Isabel Lucena - Educação/UFPA	
Olgaisés Cabral Maués - Educação/UFPA	
Olga Von Simson - Ciências Sociais/UNICAMP	
Jaime Ginzburg - Letras/USP	DPPG - Divisão de Pesquisa e Pós-
José Antonio M. Marinho - Geografia/UFPA	Graduação do Campus Universitário
Josenilda Maria M. da Silva - Educação/UFPA	de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA
Joyce O. S. Ribeiro - Educação/UFPA	Tel.: (91) 3751 11 31/Ramal 27
Kênia Rios - História/UFC	e-mail:dppg@ufpa.br
Ligia T.L. Simonian - NAEA	
Mara Rita Duarte de Oliveira - Educação/UFPA	<i>Coordenador:</i>
Mardônio Silva Guedes - História/Arq. Pub. Ceará	Dedival Brandão da Silva
Márcio Danelon - Filosofia/PUC/Campinas	
Mário José Henchen - Educação/UFPA	<i>Projeto Gráfico</i>
Nilza Brito Ribeiro - Letras/UFPA	Lia Prado
Pablo Esteban Rodriguez - Universidad de Buenos	
Aires/Argentina	<i>Ilustração da capa</i>
Raimundo N. de O. Falabelo - Educação/UFPA	Roni Cordeiro
Rafael Chambonleyron - História/UFPA	
Sandra Mara Corazza - Educação/UFRGS	<i>Revisão</i>
Sinésio F. Bueno - Educação/UNESP/Marília	Suelem Bezerra
Silvio Gallo - Educação/UNESP/Campinas	
Sylvia Maria Trusen - Letras/UFPA	<i>Impressão</i>
Tânia Sarmento-Pantoja - Letras/UFPA	Gráfica UFPA
Vivian da Silva Lobato - Educação/UFPA	
Waldir Ferreira de Abreu - Educação/UFPA	
Walter Omar Kohan - Educação/UERJ	

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

Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 7, n. 9 (Ago/2013)
Abaetetuba/PA: UFPA, 2013.

Semestral.

Organizadores: Dedival Brandão da Silva, Joyce Otânia Seixas Ribeiro e
Tânia Sarmiento-Pantoja.

Publicado em edições temáticas; v. 7, n. 9: Educação Ambiental.

ISSN – 1806-0560.

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

CDD:21 ed.056.9

Neste dossiê apresentamos estudos e pesquisas sobre Educação Ambiental. A decisão pela temática se deve ao fato de atualmente, não só no Brasil, mas no mundo, vivermos problemas relativos ao meio ambiente, de catástrofes climáticas a falta de alimentos. O momento exige pensar sobre as ideias e ações que, praticadas, têm provocado danos ecológicos irreparáveis. A discussão exige colocar no centro do debate temas como recursos naturais, sustentabilidade, ecossistema, para que possamos ocupar lugar na produção do conhecimento e, mais, fazer com que este chegue até a escola.

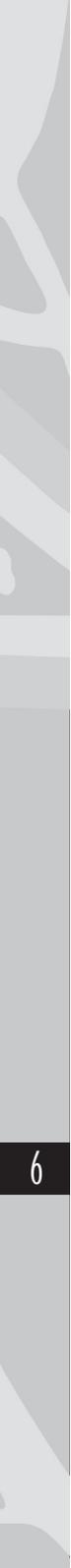
Outros problemas são apresentados na seção seguinte, na qual contamos com debates sobre a relação universidade e trabalho na Amazônia, as políticas educacionais dirigidas ao público GLBT, a pedagogia indígena no período do Estado Novo, a análise do filme *A insustentável leveza do ser*, a escola-família e desenvolvimento rural, e a atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará, para citar apenas alguns.

A resenha *Pensar sobre a dissidência: o inconsciente estético de Jacques Rancière* por Tânia Sarmento-Pantoja, e os dois estudos de Iniciação Científica marcam, mais uma vez, a presença da pesquisa desenvolvida no Campus Universitário de Abaetetuba.

É nosso desejo que por meio dos estudos aqui apresentados, possamos contribuir com a reflexão, o debate e a compreensão de nossas necessidades, pois a Amazônia precisa de uma agenda que coloque como central a Educação Ambiental, com conhecimentos voltados a desenvolver uma política cultural em direção à sustentabilidade.

Abaetetuba, janeiro, 2011.

Profª. M.Sc. Joyce Otânia Seixas Ribeiro



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 5

DOSSIÊ EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual

Mauro Guimarães 11

A Educação Ambiental na floresta de Caxiuanã: reconstruindo significados

Marilena Loureiro da Silva..... 23

Somos aprendizes de escolas sustentáveis

Rachel Trajber e Michèle Sato..... 39

“A voz da selva” – educomunicação socioambiental e possibilidades de desenvolvimento local sustentável: experiências e práticas na comunidade Boa Esperança – RDS AMANÁ/AM

Marilena Loureiro da Silva e Thiago Antônio de Sousa Figueiredo... 49

História e natureza: memórias, sobrevivências, famílias e relações de poder no manguezal (Bragança/PA, 1980 a 1990)

Ipojucan Dias Campos..... 69

A Educação Ambiental por meio da ludicidade: uma experiência em escolas do entorno do Parque Estadual do Utinga

Maria da Conceição Ferreira Baía e Luiza Nakayama 89

A importância da água para a reprodução de uma comunidade do estuário sul do rio Amazonas

Walter Chile Rodrigues Lima..... 113

Políticas públicas de educação ambiental no Estado do Pará: trinta anos de uma trajetória

Sandra Cristina Santiago Freitas..... 131

ARTIGOS

Universidade e trabalho: a função social da educação frente ao mundo do trabalho

Ronaldo Marcos de Lima Araújo 161

Homossexualidade e o contexto educacional paraense: a importância de políticas públicas específicas

Ligia T. Lopes Simonian e Jasson Iran M. da Cruz..... 179

Pedagogia em ambiente não-escolar: a atuação do pedagogo no Tribunal de Justiça do Pará

Gilmar Pereira da Silva e Riane Conceição Ferreira Freitas 195

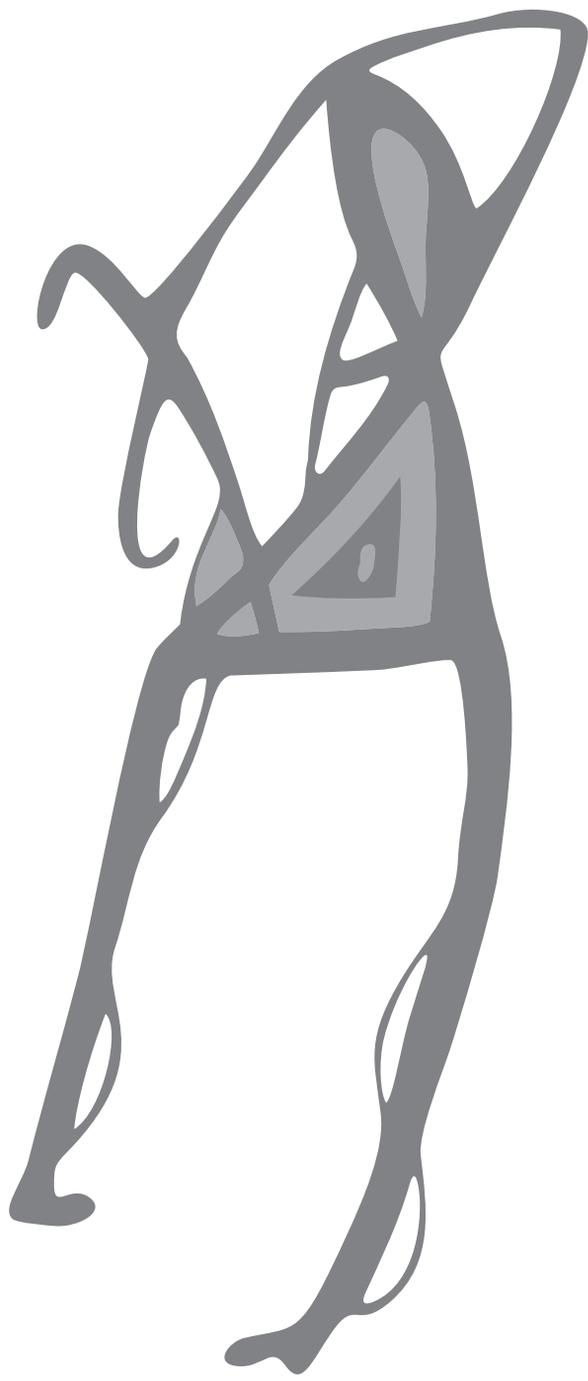
Uma pedagogia para os índios: a política indigenista de Getúlio no contexto do Estado Novo (1937-1945)	
Márcia Pires Saraiva	213
A questão do narrador e as duas insustentáveis levezas do ser: no romance e no filme	
Wilton Barroso Filho, Maria Veralice Barroso e Itamar Rodrigues Paulino	231
História oral: re-construindo a realidade e as relações sociais	
Ana Lúcia Cardoso do Nascimento	247
Ecoturismo: os atrativos naturais em Bujaru/Pará	
Gelson Carneiro da Silva, Carlos Américo Lima Vasconcelos e Haydeé Borges Fonseca	267

RESENHA

Pensar sobre a dissidência. O Inconsciente Estético de Jacques Rancière	
Tânia Sarmiento-Pantoja	283

INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A docência por meio da memória de professoras do município de Abaetetuba/PA no período de 1950 a 1970	
Edileuza de Sarges Almeida	291
Melancolia e resistência. Em câmara lenta	
Veridiana Valente Pinheiro e Tânia Sarmiento-Pantoja	317



DOSSIÊ EDUCAÇÃO AMBIENTAL

POR UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA NA SOCIEDADE ATUAL

Mauro GUIMARÃES
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ¹
guimamauro@hotmail.com

Resumo: *O objetivo deste breve ensaio é trazer alguns questionamentos iniciais que nos levem a refletir sobre alguns limites e potencialidades da Educação Ambiental e a transformação da sociedade atual.*

Palavras-chaves: *Educação Ambiental. Concepção Crítica. Transformação Social.*

Abstract: *This purpose of this brief essay is to bring some initial questioning that lead to reflect on some limits and potential of Environmental Education and the transformation of society.*

Keywords: *Environmental Education. Critical Approach. Social Transformation.*

Introdução

A atualidade da grave crise socioambiental, que “se produz neste período histórico, onde o poder das forças desencadeadas num lugar ultrapassa a capacidade local de controlá-las, nas condições atuais de mundialidade e de suas repercussões nacionais.” (Santos, 1997), gera problemas socioambientais locais e globais, que demandam uma reflexão entre o micro e o macro e o enfrentamento de toda a sociedade. Justifica-se assim refletir sobre Educação – Meio Ambiente – Sociedade em uma perspectiva relacional.

Educação Ambiental: uma reflexão necessária

Internacionalmente, a Educação Ambiental alcança maior projeção com a Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano – Estocolmo (72); aproximadamente a 40 anos atrás, um tempo histórico muito breve.

¹ Professor do Programa de Mestrado em Educação (PPGEduc) Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS).

Neste período reconheceu-se a Educação Ambiental como o elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo.

No Brasil, o movimento ambientalista ganha peso a partir do início dos anos 80, com o processo de redemocratização da sociedade brasileira e a chegada de exilados políticos que se envolveram com o movimento ambientalista no exterior. A Educação Ambiental (EA) neste momento inicial se deu informalmente nas ações militantes, que buscavam difundir os ideais ambientalistas. Este movimento ganha força com os preparativos para a Rio 92, quando acredito que a EA chega de forma institucional ao sistema de ensino formal. Neste período temos as primeiras iniciativas mais consistentes junto às secretarias de educação e no próprio MEC e, mais tarde ainda, começa a se inserir nas Universidades. Portanto, a meu ver, o processo de formação dos primeiros educadores ambientais brasileiros se deu muito na militância do movimento e foi “contaminando” pouco a pouco os professores dentro das escolas. Vejo que hoje a EA já vem se institucionalizando em todos os níveis de ensino, mas que em conjunto a isso há também uma militância dos professores que buscam, independente das secretarias, Ministérios e oficialidades, inseri-la em suas práticas pedagógicas. Acho que é nestes movimentos que se entrecruzam, inclusive também que se conflituam, que vem se dando o contexto de formação dos atores que desejam uma sociedade socioambientalmente sustentável.

Realiza-se em 1992 a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, em que, entre os vários documentos produzidos, destaca-se a Agenda 21 que consagra o Capítulo 38, *“a promoção da educação, da consciência política e do treinamento”*, e apresenta um plano de ação para o desenvolvimento sustentável. Também durante a Rio 92, diversas Organizações da Sociedade Civil elaboraram o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e responsabilidade Global, de caráter não oficial, o qual reconhece a educação como um processo dinâmico em permanente construção cidadã. Deve, portanto, propiciar a reflexão, o debate e a autotransformação das pessoas e da realidade social. Reconhece que a Educação Ambiental para a sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente baseado no respeito a todas as formas de vida.

Em dezembro de 1997 ocorreu a Conferência de Thessaloniki (Grécia), Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a sustentabilidade, na qual mais uma vez discutiu-se o desenvolvimento e os rumos da Educação Ambiental em todo o mundo. Nesta oportunidade reafirmou-se o que foi apresentado nas duas grandes reuniões intergovernamentais anteriores, Tbilisi (1977) e Moscou (1987), que a Educação Ambiental deve ser implementada de acordo com as orientações de Tbilisi e de sua evolução a partir das questões globais tratadas na Agenda 21 e nas grandes Conferências da ONU, que também abordaram a educação para sustentabilidade. Em 2007, na Índia, mais uma vez ocorre a Conferência decenal de Educação Ambiental, mas sem trazer ainda nenhuma grande novidade, para além do que já vinha se configurando.

No Brasil a Educação Ambiental vem se concretizando principalmente a partir da década de 80. Na Constituição federal de 1988, no Capítulo VI sobre o meio ambiente, é instituído como competência do poder público a necessidade de “*promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino*” (art. 225, parág. 1. Inciso VI). A abertura dada à Educação Ambiental pela Constituição federal vem favorecendo a sua institucionalização perante a sociedade brasileira, tanto que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que esta perspectiva de Educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da Educação Fundamental. Desta forma o Ministério da Educação e desportos (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no qual o meio ambiente (Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo, tratado de forma articulada entre as diversas áreas do conhecimento, de forma a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, criando uma visão global e abrangente da questão ambiental.

Em 1997, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Educação, o Ministério da Ciência e da Tecnologia e o Ministério da Cultura apresentaram, conjuntamente, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), revisado por consulta pública em 2005, que busca, por meio de seus princípios e linhas de ações propostos, intensificar a implantação da Educação Ambiental na sociedade nacional.

Em 1999 é outorgada a Política Nacional de Educação Ambiental, a qual expõe no Art. 2º *“A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal.”*

Ao longo dos anos 2000, o Ministério do Meio Ambiente vem implantando o Sistema Brasileiro de Informações sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA); a formação de coletivos educadores; Municípios Sustentáveis e seus educadores ambientais populares. No MEC, o “Vamos cuidar do Brasil com as escolas”; a formação das Com-vidas nas escolas; as Conferências de Meio Ambiente promovidas pelo Órgão Gestor do ProNEA, entre outras iniciativas institucionais.

Percebe-se assim que a Educação Ambiental já é uma realidade, para quais políticas públicas estão sendo traçadas necessitando, contudo, que esta institucionalização seja acompanhada por um devido aprofundamento crítico nas discussões por parte dos educadores em seu cotidiano e da sociedade em geral, para que essa se efetive como uma prática social que possibilite o enfrentamento da grave crise socioambiental. Portanto, Educação Ambiental: uma reflexão necessária.

Por uma Educação Ambiental crítica

Atualmente há grandes consensos na sociedade: o reconhecimento da gravidade dos problemas ambientais, que estes são decorrência de um modelo de desenvolvimento econômico de forte impacto ambiental e que a Educação Ambiental é uma importante ação para a superação destes problemas. No entanto, este reconhecimento não significa que estão sendo propostas soluções consensuais.

Recentemente circularam informações sobre resultados da pesquisa do INEP (2004), as quais dizem que mais de 94% das escolas brasileiras reconhece que realizam Educação Ambiental (EA). Percebemos, no cotidiano escolar, cada vez mais, as crianças manifestando alguma inquietude e/ou aproximação com a questão ambiental; professores crescentemente procurando tratar dessa questão em suas aulas; a conquista da transversalidade e da abordagem interdisciplinar na legislação e

políticas públicas sobre EA, como vimos anteriormente Ong's e empresas com um maior envolvimento com ações de EA. Acredito mesmo que, se fizéssemos uma pesquisa de opinião pública mundial, uma grande maioria da população afirmaria sinceramente que acha importante preservar a natureza. Certamente se fizermos um comparativo do quadro atual com o de 20, 30 anos atrás, poderemos ver o quanto a EA ganhou espaço na sociedade. No entanto, essa mesma sociedade degrada hoje mais o meio ambiente do que há 20, 30 anos.

O que pode explicar esse aparente paradoxo? Mais Educação Ambiental não está correspondendo a uma sociedade que degrade menos o meio natural. Parece que essa EA não está sendo eficaz para enfrentar a crise socioambiental que vivenciamos. Será que ainda é pouco tempo para percebermos resultados do processo educativo? Será que temos muito mais tempo para esperar por resultados educativos de longo prazo? Será por falta de uma produção acadêmica voltada para esta dimensão educativa? Será por falta de materiais didáticos para o desenvolvimento desta prática pedagógica no cotidiano escolar? Será que isso se dá pela falta de formação dos educadores para a EA? Por falta de fóruns de discussões sobre EA na sociedade, para que se dê uma formação continuada destes educadores? Será a falta de suporte técnico-metodológico para que as ações se tornem eficazes? Será que Educação não é tudo, apesar de anunciarem aos bordões o contrário?

Certamente todos estes fatores podem ser relacionados para buscarmos uma compreensão sobre este aparente paradoxo. Mas também precisamos ter claro que muita EA na sociedade não significa que estejamos enraizando uma concepção única dela. O que pretendo levantar como questão é que temos diferentes propostas de EA, segundo diferentes visões de mundo que as sustentam e que, acredito, com resultados diferenciados.

Algumas destas propostas de soluções para o enfrentamento da crise trabalham com a intenção de reformar o atual modelo de desenvolvimento via soluções tecnológicas e pela lógica do mercado, sem, portanto, alterar a racionalidade econômica que a informa. Outras trabalham com a perspectiva de mudanças de valores, hábitos e atitudes, individuais e coletivos, de uma nova ética e novas relações de produção e consumo substanciadas em diferentes paradigmas. Nesta

perspectiva, busca-se a transformação social e a construção de uma nova sociedade.

A Educação Ambiental é uma das dimensões do processo educacional, no entanto, podemos ter diferentes projetos educacionais que refletem e são reflexos de diferentes “visões sociais de mundo”, em um espectro que alcança das visões mais conservadoras as mais críticas. O caráter conservador compreende práticas que mantêm o atual modelo de sociedade; enquanto crítico, o que aponta a dominação do Ser Humano e da Natureza, revelando as relações de poder na sociedade, em um processo de politização das ações humanas voltadas para as transformações da sociedade em direção ao equilíbrio socioambiental.

Portanto, se temos propostas conservadoras e críticas de Educação presentes na sociedade, certamente o mesmo ocorrerá com a Educação Ambiental, como procurei apontar em *“Educação Ambiental: no consenso um embate?”* (Guimarães, 2000).

Estas diferentes concepções de Educação travam um embate hegemônico. Uma atrelada *“aos interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental; outra, que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes.”* (Guimarães, 2000). Esta última, hegemônica na constituição da sociedade contemporânea.

Um projeto conservador de Educação baseado em uma visão liberal de mundo acredita que a transformação da sociedade é consequência da transformação de cada indivíduo, visto como seres em absoluta autonomia; a transformação depende da vontade individual. Desta forma, a Educação por si só é capaz de resolver todos os problemas da sociedade, basta ensinar o que é certo para cada um adquirir o comportamento correto, tornando-se assim uma Educação teórica, transmissora de informações e comportamentalista. Nesta concepção as relações sociais são secundarizadas no trabalho pedagógico, enfocando o indivíduo e a mudança de seu comportamento em uma visão atomizada. Sendo assim, poderíamos exemplificar: em um trabalho de Educação Ambiental realizado em uma madeireira, decorrente de condicionantes de licenciamento ambiental, se todos os seus empregados passassem por treinamento ambiental e mesmo que todos eles estivessem informados e sensibilizados para os riscos e consequências ambientais da destruição

da natureza, isto bastaria para que esta empresa deixasse de desmatar de forma insustentável? Bastaria a vontade dos trabalhadores para transformar as práticas de produção daquela empresa? Isso, mesmo que somado para todos os trabalhadores do mundo, resolveria o problema da insustentabilidade do atual modelo econômico?

Em uma concepção crítica de Educação, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) da transformação de cada indivíduo, há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos. Nesta visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoriaprática, é práxis. Ensino que se abre para a comunidade com seus problemas socioambientais, sendo a intervenção nesta realidade a promoção do ambiente educativo e o conteúdo do trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam e estruturam a sociedade são priorizados, significando uma Educação política, a qual nos faz perceber e ser os sujeitos que somos na história. No exemplo dos empregados da madeireira, seria educar ambientalmente esses trabalhadores como agentes sociais, incorporando estas questões em suas lutas sindicais e políticas em um exercício de cidadania cotidiana.

Em uma proposta crítica de Educação Ambiental trabalha-se com uma visão sistêmica de meio ambiente, compreendido em sua totalidade complexa como um conjunto no qual seus elementos/partes interdependentes interrelacionam entre si, entre as partes e o todo, o todo nas partes em uma interação sintetizada no equilíbrio dinâmico. O espaço natural veio historicamente sendo apropriado pelas sociedades humanas, transformando-o em um espaço socialmente produzido. A apropriação da natureza se deu sob o jugo das relações de dominação e exploração desta sociedade sobre o meio ambiente, em consonância com as relações de poder que perpassam as relações sociais. Tais relações se substanciam pela postura antropocêntrica que a humanidade exacerbou nos últimos séculos, colocando-se como o personagem principal da história planetária, justificando a exploração do meio ambiente a seu favor. Da mesma forma, a primazia do privado, do particular, do individual, da parte sobre o coletivo, sobre o todo, que se consolidou na história moderna e contemporânea, justifica a exploração do coletivo social, assim

como o coletivo meio ambiente (conjunto em inter-relações) em favor de interesses particulares, o que prevalece no modo de produção capitalista. O conflito entre os interesses privados e coletivos estão na raiz das causas dos problemas socioambientais, conforme afirma Acserald (1993).

Esta forma desarmonica como as sociedades contemporâneas se relacionam com o meio ambiente, vem produzindo uma série de impactos socioambientais que atinge cada vez mais a capacidade que o ambiente tem de suportar estas intervenções. Este fato vem gerando problemas ambientais locais, assim como pela magnitude da capacidade produtiva e por extensão do consumo de recursos naturais e energéticos da sociedade industrial, bem como da não priorização da preservação das relações em equilíbrio do meio ambiente, agudiza-se os problemas socioambientais em escala global.

A gravidade dos problemas socioambientais que aponta até para a extinção da vida planetária e/ou humana denota uma crise ecológica sem precedentes na história do Planeta Terra, o que vem levar a um questionamento do modelo de desenvolvimento das sociedades urbanas-industriais. Como consequência deste questionamento surge o tão proclamado desenvolvimento sustentável, como um desenvolvimento econômico preocupado com a preservação ambiental para garantir a sobrevivência das gerações futuras. Vem sendo tratado genericamente como um “guarda chuva” que abriga desde os desamparados, vítimas das violências socioambientais do atual modelo desenvolvimentista, até os setores dominantes das sociedades que tem fortes interesses (econômicos) atrelados à manutenção do *status quo*. Mas terá este desenvolvimento sustentável propalado um novo modelo que supera o antropocentrismo? Será que propõe alterar as relações de poder que subjuga Seres Humanos e a Natureza? Será que prioriza o meio ambiente como um bem coletivo frente à atual primazia do privado? A problematização de tais propostas é uma postura cidadã que se faz pelo exercício crítico na produção social do espaço.

Sustentabilidade é um conceito que tem o seu sentido ainda em disputa na sociedade. Difundiu-se pelo movimento ambientalista como uma forma de relação entre uma nova sociedade e o meio ambiente que não levasse a degradação do segundo. Ou seja, uma proposta que pressupõe mudanças estruturais na organização social, alterando relações de poder

atualmente instituídas. Certamente, a este sentido, esta racionalidade dominante o resignificou aproximando-o de sua lógica. Para esta racionalidade é uma forma de conciliação entre o desenvolvimento do modo de produção capitalista e medidas de preservação do meio ambiente. Eu acredito que no atual modo de produção, suas relações sociais, valores e práticas sociais, não construíram uma realidade socioambientalmente sustentável. Portanto, creio que a construção da sustentabilidade passa por processos de transformações significativas desta realidade que está aí, e este é hoje um processo que precisa se realizar em escala planetária em sincronia com as transformações locais, que mesmo em suas invisibilidades se colocam a resistir.

Diferenças de sentidos, significados e proposições precisam ser percebidas e aprofundadas na análise dos educadores ambientais, já que propostas vêm sendo aceitas quase que consensualmente, sem grandes críticas. Deparamo-nos com um posicionamento que vem sendo apresentado de forma consensual na sociedade, o de que uma das principais funções do trabalho com o tema Meio Ambiente, entre outros, é o de contribuir para a formação de cidadãos conscientes ambientalmente.

Mas afinal, o que os educadores ambientais entendem por cidadania? Esta categoria vem sendo discutida por estes educadores? A noção de cidadania é consensual na sociedade?

Falar/escrever que a formação da cidadania é um dos principais objetivos da Educação, e da Ambiental em particular, sem uma melhor qualificação de sua concepção, como se fosse algo consensual entre todos os segmentos da sociedade brasileira, pode servir a uma homogeneização de uma importante categoria.

A homogeneização de uma categoria travestida em um falso consenso vela conflitos decorrentes de relações assimétricas de poder, que geram dominação/exclusão neste modelo de sociedade e retira o caráter crítico, problematizador e questionador desta categoria.

Sendo assim, para que cidadania seja uma categoria estratégica para a construção de um novo modelo de sociedade ambientalmente sustentável, dentro de uma perspectiva mais crítica para um projeto educacional, é preciso superar a compreensão dominante no senso comum, e propositiva pela visão de mundo (liberal) hegemônica, de que cidadão é o indivíduo passivo que respeita e pratica os direitos e deveres

estabelecidos por esta sociedade, refletido nestes direitos e deveres as relações sociais desiguais. Ou ainda a de cidadão-consumidor, em que apenas a esses o sistema “escuta”, excluindo a maior parte da população brasileira, que mal possui recursos para a sobrevivência do dia seguinte.

Assumir a dimensão política da cidadania e da Educação se faz fundamental para educadores ambientais e demais agentes sociais, já que parece que muitos na sociedade hoje, entre estes educadores, apesar de querer fazer algo para mudar esta realidade, apresentam práticas que não correspondem a esta expectativa.

Em meus últimos trabalhos, principalmente a partir do “A Formação de Educadores Ambientais” (2004), venho debruçando-me sobre a questão da formação destes educadores para um aprimoramento de suas práticas pedagógicas, que possam, diante de uma perspectiva crítica, contribuir na construção de uma sociedade socioambientalmente sustentável. Neste trabalho, aponto para a necessidade da superação de uma “armadilha paradigmática” a que estamos sujeitos, como forma de construir uma ação pedagógica de Educação Ambiental voltada para a transformação da realidade socioambiental.

Para Morin (1997), paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso.”, disso ressalta a força que os paradigmas tem nas nossas ações individuais e em nossas práticas sociais, a ponto de muitas vezes falarmos ou fazermos alguma coisa sem sabermos bem a razão, sem nem pensar sobre aquilo, “porque sempre foi assim por aqui”; assim, agimos no “automático”. Isso nos faz perceber que os paradigmas tendem a nos levar a pensar e agir de acordo com algo pré-estabelecido, consolidado por uma visão de mundo que nos leva a confirmar (inconscientemente) uma racionalidade dominante. Essa é uma tendência conservadora que informam práticas individuais e coletivas que reproduzem os paradigmas e, portanto, a realidade que aí está.

Os paradigmas da sociedade moderna, chamados por Morin de paradigmas da disjunção por fragmentar e focar na parte, as separando, e quando as quer rejuntrar formando uma totalidade, a realiza pela soma das partes. Isso simplifica e reduz a compreensão da realidade, limitando o entendimento de meio ambiente em sua complexidade que é muito mais do que apenas o resultado da soma das partes. Essa compreensão de mundo disjuntivo e dicotomizado não vem dando conta para estabelecer

uma relação equilibrada entre essa sociedade e a natureza, o que se manifesta pela crise socioambiental.

Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver as atividades reconhecidas de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna. Não podemos deixar de relembrar que os indivíduos em geral, entre eles os educadores, seres sociais que somos, experienciamos em nosso cotidiano a dinâmica informada pelos paradigmas da sociedade moderna que tende a se auto perpetuar e que, seguindo essa tendência, é reprodutora de uma realidade estabelecida por uma racionalidade hegemônica.

É a essa dinâmica que estou chamando de armadilha paradigmática, quando por uma “limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva” (Viégas, 2002), o educador, por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva, que cria amarras para o desenvolvimento de uma visão crítica e complexa do real, refletindo em uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grün (1996) chamou de pedagogia redundante. Essa prática pedagógica presa à armadilha paradigmática não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna, sendo esse um poderoso mecanismo de alienação ideológica e de manutenção da hegemonia. Desta forma, essas práticas atreladas a essa armadilha, se mostram pouco eficazes para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental, voltadas para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável.

Como romper com essa armadilha, certamente, é algo fundamental de ser enfrentado na formação do educador ambiental, para que este possa, como sujeito de seu fazer pedagógico, incorporar práticas diferenciadas e criativas no movimento individual e coletivo de transformação e construção de uma nova realidade socioambiental. A ruptura dessa armadilha se dará na práxis pedagógica de reflexão crítica e ação participativa de educando e educadores, que una de forma indissociável teoria e prática, reflexão e ação, razão e emoção, indivíduo e coletivo, escola e comunidade, local

e global, em ambientes educativos resultantes de projetos pedagógicos que vivenciem o saber fazer criticamente consciente de intervenção na realidade, por práticas refletidas, problematizadoras e diferenciadoras, que se fazem politicamente influentes no exercício da cidadania.

Questões estas, entre tantas outras, que podem alimentar criticamente a constituição de movimentos contra hegemônicos na sociedade que se coloquem como antítese a uma tese dominante, potencializando o surgimento do novo em sínteses dialéticas constituintes do real em um processo de construção da sociedade socioambientalmente sustentável.

REFERÊNCIAS

ACSERLRAD, H. **Ecologia: direito do cidadão**. Rio de Janeiro: Gráfica JB, 1993.

BRASIL-INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2004.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: uma conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. **Os caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **A Formação de Educadores Ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, PP.; CASTRO, R.S. (Org.). **Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIN, Edgard. Complexidade e ética da solidariedade. *In*: CASTRO, G. de; CARVALHO, E. de A.; ALMEIDA, M. C. de (Coord.). **Ensaios de Complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 2ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VIÉGAS, Aline. **A Educação Ambiental nos contextos escolares: para além da limitação compreensiva e da incapacidade discursiva**. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2002.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FLORESTA DE CAXIUANÃ: RECONSTITUINDO SIGNIFICADOS

Marilena Loureiro da SILVA¹
Universidade Federal do Pará
marilenals@ufpa.br

Resumo: *O presente artigo discute a necessidade de aproximação entre as práticas culturais e educativas realizadas no interior de florestas, com toda a sua diversidade e complexidades, e aquelas práticas culturais e educativas realizadas nas cidades. Tenta-se formular discussões teóricas em torno da importância da educação ambiental para a superação da separação entre sujeitos humanos e natureza, relacionado a necessidade de instalar novas formas para esta relação baseadas na busca de compreensão da complexidade ambiental. Para tanto, apresenta-se uma revisão de literatura acerca da situação dos recursos florestais no estado do Pará, bem como a análise de como esses recursos são percebidos como separados da dinâmica da vida da cidade. São discutidos ainda os resultados da pesquisa realizada na Floresta de Caxiuanã, no Pará, relacionado à análise das práticas de educação ambiental fundamentadas na aproximação com a natureza e seus recursos.*

Palavras-chaves: *Recursos Florestais. Cultura. Prática educativa.*

Abstract: *This article discusses the approach necessity between the cultural and educational activities made in the forests, with all its diversity and complexity to those practices activities in these cities. it is tried to formulate theoretical discussions about the importance of environmental education in overcoming the separation between nature and human subjects, related to the need of install new forms for this relationship based on the search for understanding environmental complexity. To this end, we present a literature review about the forest resources in the state of Para, as well as analysis of how these features are perceived and separate from the dynamics of city life. It's also discuss the results of research conducted at the Forest of Caxiuanã, in Pará, related to practical analyse in environmental education based on the approach to nature and its resources.*

Keywords: *Forest Resources. Culture. Educational Practice.*

¹ Professora da Universidade Federal do Pará/Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente/GEAM. Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED. Programa de Pós Graduação em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia/PPGEDAM.

Introdução

1 Aspectos teóricos e metodológicos

Como romper com as distâncias instituídas entre a floresta e a cidade? Qual prática educativa seria capaz de diminuir esse distanciamento? O presente artigo volta-se para a discussão dessas questões, partindo da premissa de que a possibilidade de construção de sociedades sustentáveis baseia-se no potencial de rearticulação entre os interesses da dinâmica social global e aqueles afetos à cotidianidade das populações locais.

O presente artigo foi organizado a partir de pesquisa realizada sob o enfoque qualitativo, envolvendo pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa de campo junto às comunidades habitantes da Floresta Nacional de Caxiuanã, na Ilha do Marajó, Estado do Pará. O artigo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira, intitulada: A aproximação do tema: os encontros entre a floresta e a cidade desafiando a construção de uma nova percepção de natureza, são discutidos inicialmente a percepção que os sujeitos habitantes de cidades possuem acerca da floresta e seus recursos naturais, bem como seus habitantes, vistos de modo mitificado e utilitário. Nesta parte do texto, são apresentadas formulações teóricas a partir de diálogos com autores como Prance (1996), Archer (1995), Simonian (2000), Maimon (1993), Pepper (1987), dentre outros.

A Segunda Parte do artigo, intitulada: O Lugar da Educação Ambiental como comunicação intercultural – a aproximação entre a floresta e a cidade, refere-se a uma tentativa de demonstração de como a Educação Ambiental pode constituir-se como um canal para a aproximação e comunicação intercultural a partir das discussões teóricas propostas por autores como Reigota (1986), Perrot (1994), Faundez (1994), Silva (2001), dentre outros. Ainda nesta parte são apresentados os resultados de pesquisa realizada na Floresta Nacional de Caxiuanã junto aos professores integrantes do Programa de Educação Ambiental desenvolvido pela Estação Científica Ferreira Pena – Museu Emílio Goeldi, relativa às suas concepções e práticas de Educação Ambiental.

2 A Aproximação do Tema: os encontros entre a floresta e a cidade desafiando a construção de uma nova percepção de natureza

A selva dominava tudo. Não era o segundo reino, era o primeiro em força e categoria, tudo abandonado a um plano secundário. E o homem, simples transeunte no flanco do enigma, via-se obrigado a entregar o seu destino àquele despotismo. O animal esfrangalhava-se no império vegetal e, para ter alguma voz na solidão reinante, forçoso se lhe tornava vestir pele de fera (FERREIRA DE CASTRO, 1930).

A imagem da floresta que habita o imaginário da cidade parece pautar-se no estranhamento, na impossibilidade de compreensão de sua dinamicidade, o que em geral tem levado os sujeitos da cidade a uma espécie de negação da floresta, percebida apenas como recurso, como base para a exploração e reprodução das condições materiais da existência. Essa é a imagem presente no extrato do romance *A Selva*, de Ferreira de Castro, que abre este artigo. Trata-se da visão de um português que, movido pela necessidade econômica, obriga-se a adentrar no universo desconhecido da Selva para tornar-se um seringueiro, nos idos do ciclo econômico da borracha.

E de lá para cá, o que tem acontecido em relação ao imaginário dos sujeitos urbanos em relação à floresta e seus enigmas? Qual a percepção que esses sujeitos tem dos recursos florestais, e como esses recursos chegam à cidade, e se transformam e cultura, adentrando os espaços da vida da cidade, que continua aparentemente a lhes negar outra origem ou imagem que não aquela baseada no utilitarismo pragmático, ou contrariamente num misticismo absoluto, que considera exótico e com tons de sobrenatural tudo o que se refere à floresta, inclusive suas populações tradicionais.

De acordo com Acher (1995), em artigo sobre comunidades e sustentabilidade florestal, a visão da floresta e de suas populações pode tornar-se um impedimento à melhoria da gestão sustentável dos recursos florestais:

To many people forests are conceived as apart from human effort. Some see forests as existing in majestic isolation, requiring the exclusion of people. Others view forests as dangerous haunts of snakes and wild beasts, as abandoned lands without 'better' uses of agriculture or grazing (ARCHER, 1995, p. 01).

Vê-se, apesar da manutenção da imagem da região continuamente vinculada à ideia de reserva de recursos naturais necessários à continuidade da dinâmica econômica e social do mundo desenvolvido, que ao longo das últimas décadas a discussão teórica em torno dos problemas ambientais da floresta amazônica vem ganhando contornos de notoriedade face ao agravamento desses problemas. Resta-nos discutir as consequências dessas imagens para as populações amazônicas e a manutenção de sua singularidade cultural associada ao patrimônio de recursos naturais da região.

A produção acadêmica regional evidencia a trajetória histórica de uma política de desenvolvimento fundamentada no culto à lógica do crescimento econômico que nega a diversidade e as potencialidades dos atores sociais locais e suas práticas culturais. Para Simonian (2000, p. 10), as políticas de desenvolvimento regional podem ser categorizadas em torno de três tendências principais:

Uma delas tem suas bases em um passado remoto e simultaneamente no presente dos indígenas, aborígenes e populações similares [...] A outra tendência sustenta-se na teoria econômica clássica [...]. Em face da disseminação do manejo negativo, surgem propostas e reflexões que formam uma terceira abordagem em torno do desenvolvimento sustentável.

As tendências apresentadas por Simonian demonstram-nos uma espécie de embate entre os postulados referentes à valorização exacerbada da cultura local, até certo ponto mitificada, ou idealizada, indicando um retorno puro e simples a um passado de equilíbrio entre as sociedades locais e a natureza – que poderia ser caracterizada como uma visão ecológico preservacionista (MININI, 1994), ou mesmo resultante das teses do

movimento ambientalista de caráter “blue green” (PEPPER, 1997), e os postulados da economia clássica, cujas premissas fundamentam as práticas negativas de manejo dos recursos naturais, numa clara adoção da lógica antropocêntrica de desenvolvimento que prioriza a supremacia dos interesses econômicos em relação aos fundamentos da sustentabilidade social e ecológica.

Parece-nos evidente que os esforços empreendidos em torno da mudança conceptual e pragmática da lógica do desenvolvimento, traduzidos em novos instrumentos econômicos, ainda não lograram os efeitos desejados, principalmente no campo da consideração das características apresentadas por Acher, que imporiam uma política ambiental que soubesse se relacionar com os interesses dessas populações locais, vistas como as únicas capazes de realização do uso sustentável dos recursos naturais.

Observa-se que em nível global, e especificamente em nível locoregional, a aplicação de políticas de desenvolvimento sustentável não conseguiram surtir grandes efeitos em face de uma série de problemas, que vão desde a formulação de políticas públicas dirigidas ao tratamento desses problemas, o grau de insuficiente aparelhamento do Estado para a fiscalização da implementação dessas políticas, até a ausência de percepção das populações locais e da sociedade mais ampla acerca das necessidades de conservação ambiental. Este último aspecto pode ser evidenciado nas citações abaixo, a primeira, de um estudioso do Ambientalismo Radical na Inglaterra, a segunda, do Diretor Executivo da Reserva da Biosfera da Mata Atlântica:

For the majority of people, living in poverty, dirt and overcrowding in western inner cities or Third World shanties or peasant farms on marginal land, the green politics of ‘hedgerow, butterfly and bunny-rabbit protection’ are an irrelevance” Pepper (apud LACEY, 1987, p. 69).

As discussões em torno dos problemas ambientais, ao contrário do que todos dizem, sofreu uma espécie de congelamento no Brasil durante a última década, apesar da Rio-92. Hoje, em virtude do grave aumento dos problemas tidos como de ordem social,

como a violência urbana, os problemas ambientais continuam sem espaço na agenda política brasileira, bem como nos movimentos sociais organizados: Diante da pergunta: O que é mais prioritário? Deslocar recursos para a construção de presídios e cadeias públicas para a ‘contenção’ da violência? ou destinar recursos para a realização de programas de conservação ambiental? Parece-me óbvio que equivocadamente, a sociedade política e a sociedade civil brasileira responderiam majoritariamente em favor da primeira alternativa! (Palestra do Diretor Executivo da RBMA, 2002).

Os problemas ambientais do estado do Pará podem ser analisados a partir das formulações em torno do que Simonian chama de manejo negativo, referindo-se a um tratamento dado às questões ambientais sob a lógica do crescimento econômico e do progresso material desconsiderando os custos sociais e ambientais sofridos pelas populações locais, numa nítida separação entre indicativos de conservação e gestão ambiental partilhada. Vê-se que os problemas apresentam-se claramente vinculados a um modelo de desenvolvimento econômico fundamentado na ideia do lucro, e numa visão de natureza como fonte inesgotável de recursos a serem explorados indefinidamente para o atendimento aos interesses do capital.

Esse panorama traçado evidencia uma distância entre a política de gestão implementada e as possibilidades de relações mais definidas entre a conservação ambiental e o uso sustentável dos recursos naturais. Prance (1996) indica que: “The conservation of the Amazon rainforest will only be achieved through a balance between biological conservation in reserves, national parks, indigenous areas and other conservation units and sustainable – use projects”

Para Prance a compreensão das características básicas do ecossistema florestal amazônico que o diferencia de outros ecossistemas é uma necessidade fundamental, na medida em que essas características deveriam nortear as ações relativas à conservação *strito sensu*, bem como ao uso sustentável dos recursos naturais presentes nos ecossistemas florestais.

Basta a realização de uma análise mais acurada para perceber-se que a consideração de toda essa gama de complexidade ambiental, e aqui insere-se também a gama de sócio diversidade regional, ainda encontra-se bastante ausente da Política de Gestão Ambiental do estado do Pará.

Diante deste cenário ilustrativo dos problemas ambientais do Estado, voltamo-nos para a segunda parte da pergunta que iniciou esta discussão: para onde vamos? Muitos autores têm se debruçado sobre a análise da problemática ambiental, em especial dos problemas quanto ao uso insustentável dos recursos florestais, conseguindo apontar algumas saídas para o futuro a partir da análise da situação atual das florestas tropicais, (PELUSO, 1991; SPONSEL & BAILEY, 1996; PRANCE, 1996; SIMONIAN, 2001; ARCHER, 1995). A maioria desses estudos indica a necessidade da consideração dos interesses e práticas das populações locais associadas ao fortalecimento de uma política ambiental que possa deslocar o eixo do manejo dos recursos florestais atualmente existente, tratando-o à luz de suas potencialidades e características peculiares, e articulando uso econômico sustentável às necessidades de conservação ambiental, reaproximando a cultura da cidade à cultura da floresta.

3 O Lugar da Educação Ambiental como Comunicação Intercultural – a aproximação entre a floresta e a cidade

Não é possível falar sobre a instalação de um novo paradigma de desenvolvimento com base no discurso teórico da sustentabilidade sem nos aproximarmos das culturas tradicionais, sob pena de estarmos apenas reproduzindo ingenuamente os “chavões” do dicionário hegemônico. A tarefa de compor as condições para essa aproximação traz novas exigências para a formação educacional realizada nas cidades, de modo a inserir nessa formação as preocupações relativas à diversidade cultural das populações amazônicas e sua ecologia e sócio diversidade. Muitos autores vêm construindo formulações nessa área (REIGOTA, 1986; PEPPER, 1987; PERROT, 1994; FAUNDEZ, 1994; SILVA, 2001), indicando a necessidade de revisão da educação e sua estrutura para adequar-se aos

interesses e necessidades das populações marginais latino americanas, sem descuidar das análises relativas à dinâmica global.

Em pesquisa realizada acerca da análise de programas de Educação Ambiental realizados no estado do Pará na década de 90, pôde-se verificar a existência de uma espécie de artificialidade característica de programas elaborados sem a participação dos sujeitos que estarão envolvidos em seu desenvolvimento, que perde terreno, quando ao contrário, esses programas são gerados a partir das reais demandas das escolas e comunidades que atuarão neles, não apenas como executores de uma proposta exógena, mas como gestores de um processo construído coletivamente (SILVA, 2000).

Essa percepção encontra-se demonstrada na análise realizada sobre o Programa de Desenvolvimento Sustentável da Floresta Modelo de Caxiuanã, cujo processo de elaboração e desenvolvimento privilegiou em todas as suas etapas a participação das comunidades do entorno da Estação Científica Ferreira Pena, (Comunidade da Pedreira, do Laranjal e de Caxiuanã). Vê-se, pela análise realizada, que conceitos de grande densidade teórica e objetos de grandes polêmicas acadêmicas, como os conceitos de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, passam a ser incorporados de modo simples e profundo pelas comunidades envolvidas com o programa, pode-se dizer que essa incorporação é mais facilmente compreensível em virtude da relação estabelecida por essas comunidades e a natureza, que é vista como parte indissociável da vida comunitária.

Não existe para essas comunidades uma rígida separação entre as questões sociais, políticas e culturais e as questões e problemas ambientais. A natureza aparece como elemento vital e integrante de todas as dimensões da vida comunitária. Isso significa que apesar das poucas possibilidades de elaboração teórica por parte dos moradores das comunidades envolvidas no Programa de Desenvolvimento Sustentável da Floresta Modelo de Caxiuanã, acerca dos diversos enfoques de análise teórica de temas como educação ambiental e desenvolvimento sustentável, esses temas encontram-se imbricados em suas ações cotidianas na busca por melhorias de suas condições de vida na floresta.

3.1 Com a palavra... Os professores da floresta de Caxiuanã

a) Quanto às concepções de Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável:

O desenvolvimento sustentável, eu acredito que ele está voltado assim para o nosso dia-a-dia, na qualidade de vida da comunidade e talvez os dois estejam assim e sejam suporte um do outro. No caso, a educação ambiental tem tudo a ver com o desenvolvimento sustentável, por que esse desenvolvimento sustentável, eu acredito que ele tem contribuído no exemplo: Eu preciso de melhorar a qualidade de vida na comunidade, aí eu vou ter que envolver mais alguma coisa já causando até mesmo uma destruição, uma mudança, um processo mais complicado na utilização dos recursos, aí no caso, entraria a educação ambiental pra ver se eliminaria pelo menos um pouco dessa destruição (Entrevista concedida à autora, 2000).

A afirmação acima evidencia uma tentativa do estabelecimento de relação entre o que eles observam através de sua participação nas atividades do programa, seus cursos, oficinas e palestras, e as suas práticas de trabalho cotidiano vinculadas às suas experiências com a comunidade onde vivem.

O exemplo apresentado pela professora traduz uma visão integrada de processos educativos e processos de desenvolvimento, conseguindo apropriar-se das formulações teóricas orientadoras do programa de desenvolvimento sustentável da floresta nacional de Caxiuanã, que apontam para a educação como elemento agregador e irradiador de possibilidades de desenvolvimento sustentável para as comunidades.

Outro elemento a ser analisado é a concepção de dicotomização entre qualidade de vida e desenvolvimento, sendo que qualidade de vida aparece como sinônimo de progresso material, de utilização dos recursos naturais para o provimento das necessidades materiais, e ainda uma potencial causadora de efeitos destrutivos. A educação ambiental serve para tentar solucionar os problemas ocasionados pela melhoria da

qualidade de vida. Essa afirmação da professora integra o quadro de um célebre equívoco que contrapõe meio ambiente e qualidade de vida.

Percebe-se no depoimento da professora a existência quase naturalizada dessa antítese entre bem-estar social e conservação dos sistemas naturais, apontada por Ferreira, como uma construção histórica do pensamento brasileiro, em função da estruturação política econômica e social do país, que acabam por obscurecer a noção de direitos, e de cidadania, e culmina com o esquecimento daquilo que para a autora parece uma obviedade: o crescimento econômico brasileiro não conseguiu gerar bem estar social para a população brasileira, nem tampouco qualidade ambiental, conforme as informações apresentadas nos relatórios do Índice de Desenvolvimento Humano – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), nos últimos anos. Para Ferreira: “o IDH conseguiu desvendar o conteúdo ideológico da falsa tensão entre qualidade ambiental e bem - estar social”.

Para a professora, a educação ambiental desempenharia a função de remediar os problemas naturalmente ocasionados pela intervenção humana na natureza para a melhoria de sua qualidade de vida, e observe-se ainda que o conceito de desenvolvimento sustentável, para ela, pode conter em si processos destrutivos justificados pela necessidade do provimento do sustento e pela melhoria da qualidade de vida.

Os demais depoimentos vinculam o conceito de desenvolvimento sustentável à dimensão do provimento de recursos para a existência material, do ponto de vista econômico, porém, quanto à educação ambiental, verifica-se uma ampliação conceitual, que a define como processo educativo amplo, não restrito somente às atividades formais escolares, mas como parte do dia-a-dia da comunidade.

A educação ambiental aparece como provedora de orientações para as ações da comunidade e pode ser percebida como instrumento de conscientização dos povos para um tratamento sustentável dos recursos naturais, e dos problemas sociais.

b) Quanto a ser professor na Floresta de Caxiuanã

Pra nossa criança, pra nossa comunidade, se eu digo que nós temos que derrubar uma árvore e plantar outra, e eu só faço cortar, e não tô nem me ligando

de plantar outra. O que que eu posso fazer? Eu vou poder cobrar da criança, da comunidade que tire uma e plante outra? Não. Por que eu própria não estou praticando, não estou cuidando do ambiente. E nós sabemos também, que a educação ambiental não é só se preocupar com o meio que nós vivemos, também nós devemos pensar nos cuidados com o nosso próprio corpo, nossa casa, e o homem, ele faz parte, ele é um ambiente também (Entrevista concedida à autora, 2000).

No item relacionado a como é ser professor em Caxiuanã, os depoimentos demonstram uma conceituação para o “ser professor” extremamente vinculada à vida em comunidade, num sentido de perceber-se como sujeito capaz de gerar mudanças na forma como essa comunidade relaciona-se com os recursos naturais que estão à sua volta na floresta.

Os depoimentos indicam para a responsabilidade que o termo “professor” já impõe. A palavra professor aparece revestida de um peso considerável, referente à responsabilidade de atender às exigências dos alunos no que se refere ao saber, à explicação do mundo. Os depoimentos indicam ainda uma dimensão pouco analisada na teoria pedagógica, categorizada como a dimensão da sinceridade “é uma palavra que realmente envolve uma sinceridade”. Pode-se apreender dessa afirmação que ser professor implica necessariamente um deslocamento da condição de superioridade tradicionalmente atribuída pela pseudo posse de conhecimentos específicos, para uma posição de igualdade como sujeito humano, naquele momento específico, responsável pelo processo de formação educativa de outros sujeitos igualmente humanos, que assim são tratados. O professor é aquele que precisa estar sinceramente preocupado “em assumir essa responsabilidade muito grande de explicar as coisas que o aluno precisa saber”. A noção de ser professor aparece nos depoimentos como vinculada à necessidade de motivar mudanças e agir como um exemplo, não somente para os alunos, mas para toda a comunidade. Apresenta-se uma preocupação muito visível com as próprias ações e com o fato de essas ações não gerarem controvérsias quanto àquilo que eles (os professores) ensinam aos alunos e à comunidade.

Vê-se ainda que para os professores da Floresta de Caxiuanã, o exercício docente encontra-se vinculado às práticas de conservação dos recursos naturais presentes na floresta. Note-se que, ao serem perguntados sobre como é ser professor em Caxiuanã, todos aludem à preocupações com as orientações para o tratamento adequado aos recursos naturais.

c) Quanto à inserção da educação ambiental nas escolas de Caxiuanã:

– A consideração dos problemas socioambientais da floresta

a natureza vem sofrendo uma modificação, que ela já não é mais aquela natureza, como se diz natural, ela já é modificada né? E isso nós podemos repassar para a nossa criança, que estamos prejudicando não a nós, mas já as gerações futuras, por que daqui há alguns anos, quem sabe se ainda vai existir o açaí, se vai existir a madeira, com todos esses problemas ambientais que as grandes empresas tem, não aqui no nosso meio, mas a realidade hoje é que as grandes empresas elas têm devastado muito a natureza, e com isso, eu acho que causa assim um problema também, e isso nós podemos aplicar também em sala de aula (Entrevista concedida à autora, 2000).

Os depoimentos dos professores demonstraram uma tentativa de inserção das questões ambientais em seu dia-a-dia escolar. As principais questões apresentadas por eles, podem ser analisadas conforme os princípios teóricos e as indicações metodológicas para a educação ambiental, já discutidos em vários documentos de orientações originárias de grandes eventos, tido como marcos históricos da educação ambiental:

– Utilização de procedimentos metodológicos que valorizam a cultura local e os recursos disponíveis na comunidade – Construção da ação interdisciplinar.

Conforme os depoimentos dos professores, pode-se perceber uma tentativa de utilização de métodos que aproximem o saber formal, os conhecimentos contidos nos livros didáticos à cultura da comunidade e suas formas de organização para lidar com seus problemas e necessidades.

Evidencia-se que o processo educativo pode fundamentar-se na utilização dos recursos naturais presentes na floresta que passam a assumir, para os professores, um papel de recurso didático: é a floresta que ensina, e ensina de modo interdisciplinar. Existe nos depoimentos dos professores um forte componente de articulação entre as várias áreas do saber para a explicação dos conteúdos formais, o que pode denotar uma concepção interdisciplinar de trabalho pedagógico, base para a prática da educação ambiental.

Apresenta-se, ainda, a partir dos depoimentos dos professores, uma discussão de grande relevância teórica: a proximidade com os recursos naturais oferecidos pela floresta cria uma ambiência propícia ao desenvolvimento de práticas de educação ambiental. Nesse sentido, percebe-se que ainda que os moradores da floresta não possuam um grande domínio das discussões teóricas acerca do ambientalismo; ainda que os professores atuantes em Caxiuanã estejam somente agora concluindo seus estudos de formação no curso de magistério, sendo, portanto professores leigos, as suas possibilidades de compreensão do significado da educação ambiental podem ser maiores que a daqueles professores possuidores de maiores níveis de formação teórica e detentores de maior escolaridade que atuam nos grandes centros urbanos.

A diferença entre esses profissionais fundamenta-se numa questão básica: A Sensibilização. Os professores de Caxiuanã, assim como outros professores de escolas ribeirinhas, localizadas no interior de nossas florestas, conseguem dimensionar melhor as práticas educativas para a melhoria das condições ambientais, porque se percebem como parte integrante da natureza.

O estabelecimento dessa diferença, relacionada às potencialidades de implementação da educação ambiental por parte dos professores da floresta, não significa, no entanto, que só é possível realizar educação ambiental em ambientes naturais, isso seria a aceitação de vertente teórica ecológico-preservacionista.

Ao apontar-se para as potencialidades de trabalho de educação ambiental em ambientes naturais como a floresta de Caxiuanã, quer-se demonstrar que professores e alunos desse programa, em virtude de seu maior contato com a natureza, possuem um grau de sensibilização frente

às necessidades de conservá-la que se diferencia daqueles professores e alunos dos centros urbanos, que já não convivem diretamente com os recursos naturais. Para os professores de Caxiuanã, a ação educativa confunde-se naturalmente com a educação para a conservação de seu meio ambiente.

A análise que se realizou nesse trabalho, demonstra que os pressupostos teóricos e os indicativos metodológicos da educação ambiental podem ser visualizados em práticas educativas realizadas no interior de uma floresta amazônica, com professores e alunos com poucas possibilidades de acesso às grandes produções teóricas da área da educação ambiental.

Para esses professores, o fazer educativo encontra-se necessariamente vinculado à melhoria de suas condições de vida e de sua comunidade, através da melhoria de sua relação com a floresta, que para eles é naturalmente fonte de existência material e humana.

REFERÊNCIAS

BIFANI, P. **Globalization, Medio Ambiente e Desarrollo Sostenible**. Mexicali, 1998.

CORAGGIO, J. L. **Desenvolvimento Humano e Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

DOXSEY, Jaime Roy. O dilema da educação ambiental e de seus educadores nas sociedades em transição. *In*: FAUNDEZ, Antônio (Org.). **Educação, Desenvolvimento e Cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

LEIS, H. **O Labirinto**: ensaios sobre ambientalismo e globalização. São Paulo: Gaia/Blumenau/ Fundação Universidade de Blumenau, 1996.

LISBOA, P. (Org.). **Programa de Desenvolvimento Sustentável da Floresta de Caxiuanã**. Belém, 1997.

_____. **Estação Científica Ferreira Pena:** ciência e desenvolvimento sustentável na Amazônia. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1999.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** 5ª Ed. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampáio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PEPPER, David. The basis of a radical Curriculum in environmental Education). *In:* COLIN, Lacey. **Education, ecology and development:** the case for in a education network. London: Kogan Page Ltda, 1987. pp. 65-79.

PERROT, Marie Dominique. Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural. *In:* FAUNDEZ, Antônio (Org.). **Educação, Desenvolvimento e Cultura: contradições teóricas e práticas.** São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Marilena Loureiro. **A Globalização como radicalização da modernidade e a construção de um novo lugar para as políticas públicas de educação.** Belém: PDTU/NAEA/UFPA, 2002. (aguardando publicação)

SILVA, Marilena Loureiro. **Construindo a história da Educação Ambiental no Estado do Pará na década de 90:** das escolas de Belém às escolas da Floresta de Caxiuanã. Dissertação de mestrado. Belém: PLADES/NAEA/UFPA., 2000.

MEADOWS, D. *et al.* **Beyond the limits:** global colapse or a Sustainable Future? London Earthscan Publication Limited, 1993.

MEDINA, N. N. **Amazônia:** uma proposta de Educação Ambiental. Documentos Metodológicos. Brasília: IBAMA.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social.** São Paulo: Cortez, 1986.

RELATÓRIO DE BRUNDTLAND. **Nosso Futuro Comum,** 1997.

SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

SUIRSKY & CAPOBIANCO. **Ambientalismo no brasil Passado, Presente e Futuro.** São Paulo: Instituto Sócio Ambiental/Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1997.

TASSARA, E. **Educação Ambiental, Referências Históricas, teóricas e formação de redes.** Cadernos do IV Fórum de educação Ambiental. Rio de Janeiro: INESC, 1997.

SOMOS APRENDIZES DE ESCOLAS SUSTENTÁVEIS¹

Rachel **TRAJBER**²

Ministério da Educação
racheltrajber@mec.gov.br

Michèle **SATO**³

Universidade Federal de Mato Grosso
michelesato@pq.cnpq.br

O horizontal pertence à natureza.

O vertical pertence ao humano.

(Hundertwasser)

Resumo: *A educação ambiental cumpre papel importante quando se consideram processos de transformação socioambientais capazes de ressignificar tempos e espaços escolares. Ela favorece a participação de múltiplos atores no processo educativo e aponta outros percursos possíveis a serem trilhados pela escola e comunidade com a adoção de princípios e práticas sociais sustentáveis. Nesse sentido, Escolas Sustentáveis podem se tornar referências para suas comunidades, promovendo uma gestão mais democrática e participativa e reorganizando o currículo. É proposto um processo formativo a distância, implementado em escolas do ensino médio em um esforço que integra diversos setores do MEC.*

Palavras-chave: *Escolas Sustentáveis. Educação a Distância. Comunidade escolar.*

Abstract: *Environmental education fulfills an important role when considering socioenvironmental processes able to reframe concepts as time and space in schools. EE encourages the participation of multiple actors in the educational process and indicates other possible routes to be followed by school and community with the adoption of sustainable principles and new social practices. In this sense, Sustainable*

¹ Este texto foi inicialmente publicado na Revista Pátio – Ensino Médio 5, Editora Artmed, 2010, com o título “Escolas que educam para a sustentabilidade” e sua publicação foi cedida pela editora.

² RACHEL TRAJBER é doutora em antropologia e coordenadora geral de educação ambiental do Ministério da Educação, MEC.

³ MICHÈLE SATO é pós-doutora em educação e professora e pesquisadora em educação ambiental na Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. O texto contou com a colaboração de Tereza Moreira.

Schools can become references for their communities by promoting a more democratic and participative management and reorganizing the curriculum. We propose a Distance Education process implemented in high schools in an effort that integrates the various sectors of the Ministry of Education.

Keywords: *Sustainable Schools. Distance Education. School Community.*

Introdução

1 A Provocação

A provocação partiu do Colóquio sobre Educação para a Sustentabilidade, do grupo de trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. O Relatório daquele conselho, aprovado em novembro de 2009, é enfático em seu chamamento:

“para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social, articulando três eixos: edificações, gestão e currículo”.

Outra provocação vem do Plano Nacional sobre Mudança do Clima, que prevê a criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas e universidades brasileiras para o urgente enfrentamento das mudanças socioambientais globais.

Espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente; compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim,

qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Numa sociedade que se caracteriza pela circulação de tantas identidades e diversidades e, especialmente, no cenário dos espaços educadores sustentáveis, pensar a educação é pensá-la diferente. Hoje, o processo pedagógico requer uma reflexão ambiental para que a distância entre o pensar e o fazer também possa acolher o sentir no processo de criação. Uma educação integral⁴ deve incitar não apenas responsabilidades ecológicas, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada educação ambiental não é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida.

No contexto político da busca de sustentabilidade, apresentamos o **Projeto Escolas Sustentáveis**,⁵ que se configura como uma provocação para que as **escolas de ensino médio** reinventem a palavra, orientando-se para novas trajetórias. Em outras palavras, o projeto é uma intervenção de políticas públicas, geradora de transformações face à emergência das mudanças socioambientais globais, e acata as orientações da Avaliação Ecosistêmica do Milênio e do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, entre outros importantes documentos e movimentos ambientalistas locais, nacionais e mundiais.

A concepção do projeto reconhece a escola como um espaço educador sustentável em três dimensões conectadas: o espaço, o currículo e a gestão. O projeto incentiva que o espaço da escola seja repensado em articulação com o currículo, de acordo com as premissas da sustentabilidade socioambiental, gerando uma nova cultura na

⁴ O Programa Mais Educação e a Educação Integral SECAD/MEC) tem por princípio a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares e o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares (incluindo a acessibilidade) à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos (Decreto 7.083/2010, inciso V, at. 2º).

⁵ O Projeto nasceu pela ousadia da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação [MEC] em diálogos com três universidades federais de Ouro Preto [UFOP], de Mato Grosso do Sul [UFMS] e de Mato Grosso [UFMT].

comunidade escolar. Envolve estudantes, membros da comunidade, professores, funcionários e gestores em diálogos constantes voltados à melhoria da qualidade de vida, por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Com-Vida), uma ação estruturante da educação ambiental já adotada em algumas escolas brasileiras, que seria um mecanismo para a readequação gradual e permanente da escola a essas novas premissas.

Os princípios que regem esse processo são caracolianos, por acreditar na escola como uma espiral de possibilidades e descobertas e por apresentar uma proposta de aprendizagem circular, que não se fecha e permanece inacabada na incompletude de avançar e recuar; de ensinar e aprender. Uma escola sustentável considera que o território é o espaço que constrói as identidades, ou seja, um currículo cultural do sujeito, da comunidade escolar e também da sociedade brasileira. Para esta passagem da escola ao mundo, vários projetos de gestão serão orientados, principalmente na perspectiva do fortalecimento da Com-Vida.

Constituem referências das escolas sustentáveis as nossas três pedagogias:

- **Cuidado** – considera o sujeito historicamente situado, consciente de sua existência, seus sonhos, valores e sentimentos, porém entrelaçado no marco de um projeto coletivo da humanidade. É a Ética do Cuidado⁶ num contexto social mais amplo, que envolve cuidado com o nosso corpo, a família, a escola, o bairro, o município, o estado, a nação, o planeta, o universo...

- **Integridade** – capacidade de exercitar a visão complexa e vivenciar o sistema educativo desenvolvendo uma práxis coerente, entre o que se diz e o que se faz. Um espaço que proponha o enraizamento dos conceitos trabalhados na ação cotidiana.

- a) **Diálogo** – exercício constante de respeitar as diversas referências, acadêmicas ou populares, os valores de cada biorregião, e

⁶ Por Ética do Cuidado, termo cunhado por Leonardo Boff (Saber Cuidar: ética do humano, 1999), entende-se: “um consenso mínimo a partir do qual possamos nos amparar e elaborar uma atitude cuidadosa, protetora e amorosa para com a realidade... Esse afeto vibra diante da vida, protege, quer expandir a vida”.

a capacidade de transformar a escola como um espaço republicano – a coisa pública, de todos e todas, de aprendizagem ao longo da vida – e de democracia.

Resumidamente, por meio de suas três pedagogias, as escolas sustentáveis querem envolver escola e comunidade em pequenos projetos ambientais escolares comunitários. Elas consideram o sujeito [estudante] percebido no mundo, suas relações no mosaico social da escola e seu entorno [comunidade] e no desenvolvimento de atividades, projetos e planos que se entrelacem com o local [bairro, município educador sustentável]; promovendo diálogos entre os conhecimentos científicos, culturais e saberes locais.

2 O processo formativo

Com o objetivo de criarmos sinergias para que a educação ambiental e as diversas dimensões da sustentabilidade entrem “na corrente sanguínea” da política de educação, propomos processos formativos para Escolas Sustentáveis. O substrato primordial desta proposta está nas parcerias estabelecidas em dois espaços de articulação:

- i) orquestração de várias áreas do MEC: o Programa Mais Educação para o Ensino Médio, e a Coordenação-Geral de Educação Ambiental, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o Programa Ensino Médio Inovador, da Secretaria de Educação Básica (SEB); bem como da Rede de Educação para a Diversidade (SECAD/UAB/CAPES) com as três universidades públicas federais (Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) que aderiram à proposta de atuar em processos formativos voltados a escolas; e,
- ii) participação direta, no cotidiano, de escolas do Ensino Médio, que se transformarão em polos de aprendizagem presencial e a distância, envolvendo 2.800 cursistas entre estudantes, professores e gestores.

O processo formativo a distância do Projeto Escolas Sustentáveis tem 90 horas de duração, repartidas em três módulos, com início no segundo semestre de 2010, já com a promessa de ser ofertado e complementado por outras universidades.

Para propiciar a interação entre as escolas participantes, o processo formativo começa pela formação presencial (com duração de 40h)⁷ de professores e gestores públicos de educação. Este encontro possibilitará o aperto de mãos, o sorriso, que não é tão somente um sinal gráfico, e uma atmosfera de sinergias para a construção coletiva que carrega a oportunidade de uma rede de saberes para a formação contínua.

A formação de articuladores pedagógicos é essencial, já que serão eles os responsáveis para que a escola se mova e se envolva no curso a distância. Este processo acolhe a diversidade como pauta essencial e reconhece que somos diferentes, aceitando possíveis desacordos, e que nem sempre os consensos serão necessários. O que importa é a nossa capacidade de dialogar sob o nosso talento em mediar os conflitos por meio de uma proposta ecopedagógica.

Educação a Distância - por meio de materiais pedagógicos, ambiente moodle e diálogos virtuais constantes, as equipes do MEC e das três universidades estarão atentas para ajudar, orientar e colaborar na aprendizagem coletiva da construção de escolas sustentáveis.

O primeiro módulo da formação parte do **EU [estudante] e meu engajamento**. Tem por objetivo incitar a memória ambiental para a recuperação do engajamento individual no processo formativo, ou seja, de que maneira a dimensão educativa e ambiental toca a pessoa participante. Para tal, será trabalhado o registro da biografia ecológica de cada cursista a partir de sua pegada ecológica individual⁸.

Estamos propondo que esta jornada pedagógica se inicie com cada pessoa envolvida. Isto é, que cada participante do projeto pense em sua

⁷ O encontro presencial aconteceu em agosto de 2010 no coração do Pantanal, graças a uma parceria com o SESC-Pantanal.

⁸ O conceito de pegada ecológica é amplo e cientificamente comprovado, envolvendo uma matemática que não se pretende abordar em detalhes na escola, mas sim os seus conceitos como parte avaliativa dos processos de reflexões pessoais e coletivas sobre o modo de vida: alimentação, energia, mobilidade, água, serviços e consumo. No sítio oficial, há opção de vários idiomas. [<http://www.myfootprint.org/>].

própria vida e perceba quando começou seu interesse pela dimensão ambiental. A anotação desta memória poderá ser feita em qualquer linguagem, desde que registrada em cartaz, fotografia, redação, carta, blog ou afins. Trata-se de uma biografia ecológica que espelhará a memória de nossa própria existência, no mergulhar de si mesmo à construção de uma ecoidentidade. Mas para além desta reflexão histórica, queremos abrir um convite para que os conceitos da pegada ecológica sejam internalizados e coletivizados no espaço da escola.

Para o segundo módulo, trazemos o **OUTRO [escola] e a co-responsabilidade**. Ele envolve uma pesquisa do perfil da escola em sua amplitude socioambiental, de planejamentos físicos e pedagógicos, considerando o espaço, o currículo e a gestão. E abre um diálogo interno, com a implementação da Com-Vida, para o dimensionamento dos impactos atuais e as potencialidades para a constituição de uma escola sustentável.

Caberá a cada Com-Vida adaptar tudo ao seu contexto particular, acomodando conceitos, mudando títulos, distribuindo tarefas ou revendo pontes para novas religiões. Será preciso ponderar sobre quais projetos são possíveis e, sobremaneira, avaliar **o que, por que** ou **aonde** queremos chegar⁹.

Assim, após este mapa socioambiental individual, o convite é construir um mapa socioambiental da escola e seu entorno imediato, identificando detalhes arquitetônicos, problemas ambientais, e o perfil socioeconômico dos integrantes da escola. A identificação dos projetos, atividades e experiências prévias serão enriquecidas com um prognóstico de quais “tribos” existem no interior da escola, quais forças podem impulsionar o Projeto Escolas Sustentáveis e quais podem oferecer limites ao processo de aprendizagem para a sustentabilidade.

O terceiro módulo aproxima o **MUNDO [comunidade] com a escola como referência de sustentabilidade**. O módulo objetiva fortalecer escola e comunidade para influírem nas políticas locais em favor da sustentabilidade socioambiental. Para tal, os grupos participantes farão

⁹ Veja a publicação *Formando Com-Vida / Construindo a Agenda 21 na Escola*, que pode ajudar nesta fase e ser encontrada no endereço: http://portal.mec.gov.br/secad/CNIJMA/arquivos/com_vida.pdf

um projeto da escola sustentável [objetivos, metodologia e resultados esperados], considerando-a um espaço educador sustentável.

Se a alimentação e a segurança alimentar puderem ser repensadas, um bom convite para um cardápio mais natural encontra ressonâncias nas diversas propostas da permacultura, da agrofloresta e da saúde (LEGAN, 2007).

Uma reforma da escola pode ser criada com bons projetos da bioarquitetura, com inspiração nas belezas do Fritz [figura 2]. Um estudo sobre a biodiversidade da escola pode sugerir um teatro, um role play game [RPG] ou até a criação de diversos instrumentos musicais com sucata, sucesso garantido para aquela banda alternativa.

Campanhas e projetos para reduzir o consumo de energia constituem uma abordagem que não pode faltar nas escolas! Se o projeto for integrado, a professora de inglês poderá ajudar nas informações sobre a origem do projeto na Inglaterra¹⁰(UK, 2007). Enfim, diversas opções, projetos e atividades podem ser criados e recriados.

3 A metáfora do artista

É como utilizar a metáfora de Hundertwasser (2002), um austríaco genial que sempre aliava arte e ecologia no contexto arquitetônico ou da pintura. Para Fritz (assim ele gostava de ser chamado), cada pessoa tem o seu direito à janela, e por isso, elas nunca devem ser iguais. Subvertendo a ordem, o arquiteto propunha um jardim com bolor nas paredes e nos tetos da casa!

Fritz sugeria que cada ser humano fosse responsável por cinco peles, conceitos que podem ser incorporados pelo Projeto Escolas Sustentáveis.

A primeira pele é a nossa própria epiderme, o “direito à janela” de viver nossa própria química, no tecido epitelial que traz diferentes texturas, aromas, cores e sensações.

¹⁰ No sítio do Projeto Escolas Sustentáveis é possível ter inúmeras referências, atividades e informações: <http://www.sustainableschoolsproject.org/school>.

A segunda pele é o nosso vestuário, que indica as relações de comércio e possibilidades de talvez criar novas modas que sejam ecologicamente sustentáveis.

A terceira pele é a casa, que o genial arquiteto metaforiza sobre “o direito de janela e o dever de árvore”, isto é, ter o direito da janela, mas respeitar o espaço coletivo, reconhecendo o “dever da árvore” como uma ética que acolha os movimentos coletivos. Plantando nas paredes, propõe que o húmus não seja só da terra, mas também da estrutura arquitetônica, tornando as paredes esteticamente repintadas e replantadas!

A quarta pele é a sociedade, na formação da identidade, da cidadania e do culto das pequenas tradições, como moedas, bandeiras ou símbolos que podem ser recriados.

A quinta pele é a ecologia, trançada com as demais peles, fecundas na natureza, mas que solicita um envolvimento político, tanto na ação individual [direito da janela] cotidiana quanto em movimentos organizados [dever da árvore].

3 A trans-formação

Como uma jornada para o sabor da invenção pedagógica, temos especial interesse no processo de construção e de trans-formação, para além dos produtos finalizados.

O mais importante, entretanto, é que a proposta não seja isolada de um contexto curricular. Se o currículo for realmente fenomenológico (PASSOS; SATO, 2002), ele terá que ser criado à luz da existência dos envolvidos na escola, no âmago da biografia ecológica que se complementa nas cartografias dos desejos de mudanças.

É possível que a escola não seja a resposta de problemas, mas ela reproduz os discursos da sociedade. Os espaços educadores sustentáveis desejam que a escola transcenda isso, sendo geradora de uma cultura pró-sustentabilidade. Esta postura, fomentada por um currículo apropriado, permite que as preocupações socioambientais, no âmbito global, sejam absorvidas pela consciência individual.

Assim, conseguiremos uma transformação – e por que não falar em *trans-valoração* – para alterar o ideário desenvolvimentista e consumista para práticas sustentáveis e duradouras. E para além de nossas reflexões

escolares, um currículo da vida, a mudança de valores que consiga nos tornar pessoas melhores, capazes de enxergar as injustiças do mundo e lutar para que o planeta seja de todos e todas!

REFERÊNCIAS

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **KunstHausWien**. Wien: Taschen, 2002.

_____, **Complete graphic work: 1951 – 1976**. Vienna: Prestel, 2008.

LEGAN, Lúcia. **A escola sustentável. Eco-alfabetização pelo ambiente**. São Paulo: Imprensa Oficial & Pirenópolis: IPEC, 2007.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Educação Ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia Merleau-pontyana. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel et SATO, Michèle (Dir.) **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement - D'une Amérique à l'autre**. Montréal: ERE-UQAM, 2002, Tome I: p. 129-135.

SENRA, Ronaldo; SATO, Michèle; OLIVEIRA, Herman. **Projetos Ambientais Escolares Comunitários**, caderno 3. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, MEC, 2009.

UNITED KINGDON, House of Commons. **Sustainable schools: are we building schools for the future?** London: Education and Skills Committee, House of Commons, 2007.

“A VOZ DA SELVA” – EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL SUSTENTÁVEL: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NA COMUNIDADE BOA ESPERANÇA – RDS AMANÃ/AM¹

Marilena Loureiro da **SILVA**²
Instituto de Ciências da Educação/UFPA
marilenals@ufpa.br

Thiago Antônio de Sousa **FIGUEIREDO**³
PPGEDAM/NUMA/UFPA

Resumo: *O presente trabalho foi realizado a partir da discussão sobre a comunicação e o desenvolvimento local, com o objetivo de verificar se o uso social da comunicação por moradores de comunidades inseridas dentro de Unidades de Conservação de Uso Sustentável, tem contribuído com a organização e conseqüentemente com o desenvolvimento de atividades comunitárias na localidade, baseado no conceito de sustentabilidade socioambiental. O trabalho foi realizado a partir do método estudo de caso e da observação participante, de uma comunidade localizada dentro da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Amanã, no estado do Amazonas, utilizando-se para as análises duas orientações teóricas: a) a teoria crítica; b) a teoria da recepção que desloca os estudos da comunicação para os fenômenos culturais. Neste contexto os resultados obtidos referem-se fundamentalmente aos seguintes aspectos: a) a comunicação desenvolvida na comunidade de estudo, se associa em alguns elementos da comunicação popular alternativa e comunitária; b) a comunicação popular, alternativa e, ou comunitária, neste caso, tem contribuído com a organização e a realização das atividades comunitárias, através da ampliação das informações referentes a tais atividades relacionadas principalmente a dimensão*

¹ Artigo produzido a partir dos resultados da dissertação de mestrado apresentada ao PPGEDAM, Núcleo de Meio Ambiente/NUMA/UFPA, 2009 pelo autor Thiago Antônio de Sousa Figueiredo.

² Dra. Em desenvolvimento Sustentável no trópico Úmido. PPDTU/NAEA/UFPA. Profa. e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Local na Amazônia/PPGEDAM/NUMA/UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED/ICED/UFPA.

³ Jornalista. Mestre em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Local na Amazônia/PPGEDAM/NUMA/UFPA. Coordenador de Programas de Educomunicação socioambiental na Reserva de desenvolvimento Sustentável Mamirauá.

social do trabalho, da organização comunitária, da escola e da saúde; c) O Rádio, por ser um veículo oral e de fácil manuseio é o veículo mais utilizado pelos moradores da comunidade em estudo, como instrumento de ampliação das informações locais.

Palavras-Chave: Comunicação Social. Desenvolvimento local. Comunidades.

Abstract: *This work was carried out from the discussion about communication and local development, with the aiming to verify whether the use of social communication from residents of the communities, inserted inside Conservation Units of Sustainable Use, has contributed to the organization and consequently with the development of community activities in the locality, based on the concept of social and environmental sustainability. The work was carried out from a case study method and participant observation, a community located within the Sustainable Development Reserve (RDS) Amanã, in Amazonas state, using the analysis to two theoretical orientations: a) the critical theory, b) the theory of the reception that dislocates the studies of the communication for the cultural phenomena. In this context the results refer mainly to: a) the communication developed in the community of study, is associated in some elements of popular communication and community alternatives b) communication, alternative, popular, and community or in this case has contributed to the organization and conduct of community activities through the expansion of information concerning such activities related mainly to the social dimension of work, community organization, school and health; c) The radio, as a vehicle for oral and easy handle is the vehicle most used by residents of the community under study, as a tool for expansion on local information.*

Keywords: Social communication. Local Development. Communities.

Introdução

Para autores como McLuhan (1964) e Castells (1999), a modernidade possibilitou a formação de uma “aldeia global”, uma “sociedade em rede”, capaz de criar novas formas de gestão e de participação, na qual o auxílio das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilita a interação e diminuição das distâncias, unindo continentes, nações, estados e até mesmo, em alguns casos, localidades isoladas geograficamente.

Considerando o grau de diversidade e a dimensão geográfica da região, este estudo tem foco nas estratégias de comunicação praticadas por moradores das Reservas Estaduais Amanã (RDSA) e Mamirauá (RDSM), localizadas no Estado do Amazonas. Estas reservas são categorias de Unidade de Conservação (UC) de Uso Sustentável, denominadas pelo

Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) como Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS).

A pesquisa nasceu da preocupação em entender como as atividades de comunicação popular, comunitária e/ou alternativa, incentivadas dentro de Unidades de Conservação no Brasil, podem contribuir com a organização e o desenvolvimento das atividades comunitárias, que vivem e dependem das áreas naturais, atualmente estabelecidas como UC.

Verifica-se na atualidade amazônica a existência de projetos de comunicação comunitária, como o Cine Clube Caravelas desenvolvido no Parque Nacional Marinho de Abrolhos, na Bahia, e A Rede Mocoronga de Comunicação, desenvolvida na Floresta Nacional dos Tapajós, no Pará, que similarmente com o projeto escolhido para este estudo utilizam técnicas e instrumentos de comunicação com intuito de incentivar e fortalecer a organização e participação da população local nas atividades comunitárias. Todos estes projetos e experiências utilizam a comunicação, (Rádio, Jornal, Vídeo e Internet), para ampliar a participação dos moradores na organização de atividades que contribuem com o desenvolvimento comunitário e conseqüentemente com a gestão das UC, áreas de grande importância para a conservação da sociobiodiversidade mundial.

Na Amazônia, mas especificamente na Região do Médio Solimões, o IDSM incentiva a produção e circulação de informações dos moradores dessas Reservas, por meio da realização de oficinas de comunicação popular organizada e ministrada por profissionais do Instituto Mamirauá e por professores da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Estas oficinas têm o intuito de repassar técnicas e instrumentos de comunicação existentes, orientando os moradores para produzirem informações de interesse da comunidade e tornarem-se comunicadores populares, repórteres comunitários de sua localidade.

As notícias enviadas por esses comunicadores compõem o jornal comunitário “O Comunicador”, sendo também divulgadas na Rádio Educação Rural de Tefé, através do Programa Ligado no Mamirauá, que há 13 anos compõem a grade de programação da Emissora Rural de Tefé, que opera na frequência de 1280AM. “A experiência tem demonstrado que a participação dos moradores locais na produção de informação básica, especialmente direcionada à educação ambiental e saúde, está

sendo valiosa principalmente para o fortalecimento das lideranças locais” (IDSMS, 2007, p.36).

Para esta análise, escolhemos a comunidade Boa Esperança, localizada na RDSA. A escolha desta comunidade deu-se primeiramente por ser uma comunidade tradicional ribeirinha, localizada dentro de uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, e por viverem da produção de varinha e sítios de frutas, em ambiente de terra firme, na beira de um grande lago, denominado Lago Amanã. Boa Esperança se localiza na cabeceira do Lago Amanã distante das sedes municipais de Maraã e Tefé que ficam a aproximadamente 18 horas de barco regional. Tefé é a única ligação direta com a cidade de Manaus.

Através do estudo de caso, objetivou-se analisar os usos sociais da comunicação em uma localidade amazônica, verificando de que forma as estratégias de comunicação, desenvolvidas pela comunidade Boa Esperança, contribuíram ou influenciaram na organização e no desenvolvimento das atividades comunitárias.

A partir da análise das técnicas, dos instrumentos (rádio e jornal) e dos conteúdos produzidos na comunicação de Boa Esperança, verificou-se como as informações produzidas na comunidade e veiculadas por meio dos instrumentos de comunicação local *contribuem* para ampliar a organização e a participação dos moradores nas atividades de interesse da coletividade.

As bases teóricas para o estudo se relacionam com teoria crítica, iniciada por Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, entre outros filósofos da Escola de Frankfurt. Associada com a teoria crítica utilizaremos também a teoria da recepção, incentivada por autores como Martín-Barbero e García Canclini, na década de 80, na América Latina.

A teoria crítica nasce da influência do Marxismo, objetivando explicar o funcionamento da sociedade e a formação de classes associada com a formação do indivíduo – através da psicanálise –, enquanto elemento que compõe o corpo social (ADORNO, 2009). Já a teoria da recepção desloca as pesquisas de comunicação para os fenômenos culturais, evidenciando que o que se passa na recepção é algo que diz respeito ao seu modo de vida, não esquecendo da importância dos meios e das técnicas de comunicação no estudo.

O estudo se fundamenta em obras de autores como Paulo Freire (1977), Marilena Silva (2002), Antonis Giddens (2001), Allan Touraine (1998), que a partir da teoria crítica da sociedade visualizam uma nova forma de relações sociais, não apenas baseadas nas relações monetárias. Baseia-se também em autores como Jean Baudrillard (1929), Manuel Castell (1999) e McLuhan (1964), no intuito de demonstrar a importância da comunicação e informação para as sociedades contemporâneas. Utiliza autores como Bordenave, Simpsons, Paiva e Peruzzo para diferenciar a comunicação popular, alternativa e ou comunitária focada para o desenvolvimento da comunicação instrumental, baseado na teoria da informação bem conhecida pelos estudos da indústria cultural. Finalizando, baseia-se em autores como Robert Putnam (1996), Antonio Vázquez Barquero (1988) e Carlos Milani (2004) que acreditam que as relações de participação, cooperação, confiança mútua e governança são elementos fundamentais para o desenvolvimento local (rural e urbano), pois permite a ampliação das relações sócio-produtivas por aqueles que participam de sua construção.

Assim, este trabalho está dividido em três partes além desta introdução e da conclusão. Inicia-se com o marco teórico sobre a visão desenvolvimentista da comunicação e a comunicação considerada como um desenvolvimento local sustentável, identificando e diferenciando as visões existentes da comunicação. Em seguida abordaremos a metodologia de pesquisa apresentando a caracterização da comunidade estudada. Finalizando demonstram-se os dados coletados e os resultados alcançados, analisando como o uso social da comunicação em uma comunidade inserida dentro de UC pode contribuir para ampliação da organização e participação dos moradores no desenvolvimento das atividades da localidade.

1 Visão Desenvolvimentista da Comunicação

Os autores McLuhan (1964) e Castells (1999) conceituam o mundo como globalizado e informacional, no qual a comunicação e a informação e suas relações técnicas, de geração, processamento e transmissão da informação tornam-se fontes fundamentais de produtividade e de poder das sociedades. Para McLuhan (1964) o meio é a mensagem. E segundo

Giddens (2001, p. 465), “Isto significaria que os meios de comunicação social encontrado em uma determinada sociedade, influenciam muito mais a estrutura dessa sociedade do que o conteúdo ou a mensagem, em si, veiculados pelo meio”.

Para Castell (1999, p. 69), “a difusão da tecnologia amplia seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos”. Giddens (2001), ao falar dos meios de comunicação de massa e de comunicação em geral, refere-se ao autor francês Jean Baudrillard, abordando que o mesmo acreditava que o impacto dos modernos meios de comunicação de massa é muito diferente e muito mais profundo do que o de qualquer outra tecnologia. “O advento dos mass media⁴, em particular dos meios eletrônicos como a televisão, transformou a própria natureza das nossas vidas. A televisão não nos representa só o mundo, mas, de uma forma gradual, define o que é, realmente, o mundo em que vivemos” (GIDDENS, 2001, p. 466).

Estes autores concordam que as novas condições surgidas no último século, pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitaram a formação de uma “aldeia global” (MCLUHAN, 1964). Esta “aldeia global” se caracteriza pela disseminação de notícias e informações para todo o mundo, possibilitando a participação simultânea dos acontecimentos. Por exemplo, milhões de pessoas assistiram aos atentados terroristas em 11 de setembro de 2001 nos EUA, simultaneamente. Em diferentes partes do globo, telespectadores tomaram conhecimento do mais dramático e assustador episódio terrorista e midiático ocorrido no mundo contemporâneo.

Fatos como estes, possibilitados pelas TICs, assumem no cotidiano a importância por conectar e desconectar os indivíduos, grupos, regiões e países, em um fluxo contínuo de estratégias, formas e conteúdos informacionais, tendo como resultado o simulacro da realidade.

⁴ O *mass media* incluem uma ampla variedade de tecnologias e formas de comunicação, como a televisão, os jornais, os filmes, a rádio, a publicidade, os jogos de vídeo, os CD, os DVD etc. Chama-se *mass media* pois atingem um grande número de pessoas simultaneamente.

Já estaríamos, então, em um estado abstrato, desencarnado, em que as coisas continuam por simples inércia e tornam-se o simulacro delas mesmas, sem que se possa pôr-lhes termo. Elas não são mais que uma síntese artificial, uma prótese. Obviamente, isso lhes garante uma existência e uma espécie de imortalidade, de eternidade – a do clone, de um universo clone (BAUDRILLARD, 1929, p. 55).

Baudrillard (1929) acreditava que os novos meios de comunicação social mudam, efetivamente, a realidade em que vivemos, tornando a nossa história sem fim e conseqüentemente sem finalidade.

Anthony Giddens, em seu livro *Sociologia*, aborda os meios de comunicação de massa e a comunicação em geral, como um processo histórico social global. Neste livro, Giddens demonstra que, “como outros aspectos da sociedade global, a nova ordem de informação desenvolveu-se de forma desigual, refletindo as divisões entre as sociedades desenvolvidas e os países subdesenvolvidos” (GIDDENS, 2005, p.477).

Manuell Castells considera a modernidade uma sociedade informacional, globalizada e em rede, capaz de integrar várias culturas, linguagens e comportamento social em um mesmo ambiente virtual global integrado. “Afirmo que por meio da poderosa influência do novo sistema de comunicação, mediado por interesses sociais, políticas governamentais e estratégias de negócios, esta surgindo uma nova cultura: a cultura da virtualidade real” (CASTELLS,1999, p. 415). Para o autor, esta virtualidade tem como espinha dorsal a comunicação global mediada pelo uso de computadores, principais responsáveis por interligar diferentes sociedades com o uso da internet.

Esta visão da comunicação é associa-se à Teoria da Informação, na qual o sentido da comunicação está nos canais e nos códigos utilizados por um emissor (este, pleno de poderes), objetivando a clareza e a eficácia na transmissão dessas mensagens para um receptor (visto como mercadoria e sem memória), dominado pelo sistema do emissor. Tal visão é conhecida como modelo mecânico de comunicação, no qual os meios e as técnicas de comunicação são vistos como instrumentos de poder.

Este modelo de comunicação, apesar de teoricamente ultrapassado, é referencia nas práticas instrumentalistas da grande mídia, e igualmente

replicados em projetos e programas de comunicação, por todo o Brasil, em especial na Amazônia.

Costa (2006) demonstra que as ações de comunicação para Amazônia são pensadas e pautadas no “modelo mecânico”, no qual os técnicos, gestores e especialistas ambientais detêm o “conhecimento”, e, por consequência, são os emissores das informações, deixando para os receptores (no caso os agricultores, representados pelas populações rurais e sua diversidade de atores, como as populações tradicionais, ribeirinhos, quilombolas etc.), apenas a função de decifrar as informações recebidas, especialmente nas mensagens relacionadas ao desmatamento na Amazônia. Para Costa (2006) os agricultores são colocados como inferiores e obrigados a acatar a nova forma de agir ambientalmente.

A comunicação na Amazônia associa-se com a ideia e o processo de desenvolvimento econômico e social da região Amazônica, desde o início da percepção da Amazônia pelo Estado Nacional. Segundo Silva (2008, p.74), “esse processo instalou-se com base na apropriação dos recursos naturais da região, sem grandes considerações às populações locais”.

2 Comunicação e desenvolvimento local sustentável

2.1 Desenvolvimento local sustentável

Os desastres naturais (furacões, enchentes, secas, degelos) presenciados ultimamente em nosso Planeta e refletidos em jornais diários, programas de Tv e documentários, como “Uma Verdade Inconveniente” do ex-candidato a presidente dos EUA, All Gore, alertam as sociedades globais sobre as crises ambientais e retornam as previsões de séculos passados, como a crise dos alimentos profetizada por Malthus (1798). Segundo a teoria malthusiana, o crescimento da população acarretaria na falta de recursos alimentícios para si, tendo como consequência a fome.

A possibilidade de integração entre países, possibilitada pelos instrumentos e meios de comunicação, associada à consciência crítica da sociedade sobre a realidade ambiental pós-moderna, fez surgir, em âmbito mundial, conferências e declarações (Estocolmo, 1972; Tibilisi, 1977; Moscou, 1987) que subsidiaram e direcionaram políticas públicas em todo mundo, relacionadas à preocupação ambiental no que diz

respeito à gestão pública, surgindo neste contexto novos paradigmas para o desenvolvimento e colocando a Amazônia no centro das atenções mundiais.

A mídia e as mensagens atuais, seja no campo científico, seja no campo empírico, nos alertam sobre o rumo do Planeta e retomam o debate público em torno das crises ambientais vistas por muitos autores como resposta a mundialização da modernidade. Silva (2002), por exemplo, diz que o advento da sociedade moderna e globalizada é responsável por modificar as relações entre sociedade e natureza e suas conexões entre espaço e tempo. Essas modificações seriam, por sua vez, responsáveis por surgir, no local, elementos conectados ao global, distanciados e determinados pela natureza. Este descompasso entre sociedade e natureza, tempo e espaço, seria o responsável pela perda da biodiversidade, pela alteração climática e, mais recentemente, pela falta de alimentos em países como China e Índia.

Segundo Meadows (1972), essas crises são decorrentes da problemática mundial, – crescimento populacional e esgotamento dos recursos naturais retirados do planeta, essenciais para o funcionamento do sistema capitalista globalizado – que coloca em xeque o futuro do desenvolvimento e conseqüentemente da sociedade capitalista.

Nota-se que esses elementos, originários das crises ambientais e que cercam a sociedade atual, são instituídos pelas atuais condições modernas de produção de bens materiais, transformando até mesmo as relações sociais em relações monetarizadas. Para Silva (2002), a lógica das relações sociais passa a obedecer apenas o ritmo da produção do capital, desvalorizando as relações entre os sujeitos sociais, aumentando a desigualdade entre os que têm e os que não têm acesso a tais bens monetários.

Touraine (1998), por exemplo, diz que o sujeito não é mais visto como cidadão de uma sociedade política, mas como força de trabalho. Ele necessita trabalhar dia-a-dia, conseguir sua liberdade, por intermédio do salário.

Tais percepções modernas, associadas ao crescimento populacional e ao esgotamento dos recursos naturais, não se dão somente no campo científico, mas na junção deste com outros campos da sociedade civil, como o Estado, as ONGs e os movimentos sociais, gerando um espaço

de discussão global e de formação de novos paradigmas para o desenvolvimento. Esta percepção fez concretizar um espaço social diferente, pois, pela primeira vez, tal espaço é caracterizado por interesses de diferentes países, nascendo uma nova visão de sociedade como sistema único, porém com recursos esgotáveis e com fins previsíveis.

A partir da década de 70, com a formação do Clube de Roma, o debate sobre o desenvolvimento como sistema global acentuou-se, incluindo nessa discussão componentes variados, mas interdependentes como poluição, recursos naturais, população, pobreza e meio ambiente, inserindo a Amazônia nos debates mundiais.

A realização da Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente – promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Estocolmo, no ano de 1972, – deu origem à *Declaração sobre o Meio Ambiente Humano*. Isso demonstra a dimensão da questão ambiental como elemento fundamental ao desenvolvimento. A Declaração também alerta que as soluções para o problema ambiental, por envolver interesses globais, implicam em negociações que afetam as soberanias dos países. Assim caracterizado, o crescimento econômico não é, por si só, condição suficiente para o desenvolvimento, já que este, na nova dimensão, abrange a eficiência econômica, a equidade social e a prudência ecológica global.

Na Assembleia Geral da ONU de 1983, criou-se a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, cujo relatório produzido durante o encontro foi intitulado *Nosso Futuro Comum*. Este relatório tinha como objetivo:

Propor estratégias ambientais de longo prazo para se obter um desenvolvimento sustentável por volta do ano 2.000 e daí em diante, recomendar maneiras mundiais para que a preocupação com o meio ambiente se traduza em maior cooperação entre os países em desenvolvimento e entre países em estágios diferentes de desenvolvimento econômico e social e leve à coerção de práticas e objetivos comuns e interligados que considerem as inter-relações de pessoas, recursos, meio ambiente e desenvolvimento (LAYRARGUES, 1997).

O termo Desenvolvimento Sustentável foi definitivamente incorporado, como um princípio, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, à Cúpula da Terra de 1992 - Eco-92, no Rio de Janeiro. O Desenvolvimento Sustentável, como é proposto pela Conferência, busca o equilíbrio entre proteção ambiental e desenvolvimento econômico e serve de base para a formulação da Agenda 21, com a qual mais de 170 países se comprometeram e na qual assinaram.

Máximo Simpson (1981) indica que a comunicação para o desenvolvimento associa-se a uma “comunicação alternativa” – também chamada “dialógica”, “popular” e “participativa”.

Para Cicília Peruzzo (2008), a comunicação popular, comunitária ou alternativa se confunde conceitualmente. “A confusão ocorre porque, apesar de denominações diferentes, na prática, em muitos casos os objetivos, processos desenvolvidos e a estratégia são os mesmos ou, no mínimo, semelhantes” (PERUZZO, 2008, p.5).

No Brasil esta comunicação surgiu dentro dos movimentos populares contra a ditadura militar, nos anos de 1970. A imprensa nanica, como ficou conhecida, era o único veículo, mesmo que pequeno e rústico, que se arriscava a contestar a autoridade estatal. Na década de 90, as rádios comunitárias surgem como alternativa por parte dos movimentos sociais, para contrapor a opinião da grande mídia. Estes veículos têm por finalidade contribuir para a mudança social e a ampliação dos direitos de cidadania, tanto sociais como econômicos e políticos (PERUZZO, 2008).

Para Freire (1987), esta comunicação crítica possibilita, através do diálogo, a reconstrução das relações interpessoais, nas quais os meios de comunicação passariam a ser um instrumento que possibilite um espaço de participação dos diversos atores locais, seja para expor sua ideia por meio da palavra, ou mesmo para aparecer, sendo esta participação elemento-chave para o funcionamento do veículo e conseqüentemente para a circulação das informações de interesse da coletividade local.

A comunicação dialógica, horizontal e igualitária, conceitualizada por Paulo Freire em seu livro *Extensão ou comunicação?* (1987), encontra aspectos semelhantes ao conceito de comunicação participativa, popular ou alternativa, estipulada por Peruzzo (2008) e Simpson (1981). Ambos os conceitos compreendem a comunicação como processo de caráter

basicamente local, voltado para o entendimento e a busca de soluções da realidade vivida, e pressupõem a interação mediada por elementos compartilhados do mundo da vida, em busca da melhor relação social entre pessoas e instituições que vivem uma determinada realidade.

De acordo com Simpsom (1981), a comunicação alternativa, também chamada de dialógica, popular e participativa, teria as seguintes premissas: a) acesso amplo de todos os setores sociais do sistema; b) propriedade social dos meios de comunicação; c) conteúdos favoráveis à transformação social; d) fluxo horizontais e multidirecionais de comunicação e produção artesanal das mensagens (SIMPSON, 1981, p. 111).

Dessa forma, a comunicação comunitária, popular ou alternativa, baseada no diálogo horizontal, possibilita ao receptor, o maior interessado na informação, ser também o emissor, produtor da mensagem, “reforçando as relações de pertencimento entre seus membros e conseqüentemente o poder reivindicatório que se instala no local, a partir da informação numa ótica pragmática, não com um propósito meramente promocional, mas de melhoria da condição de vida do indivíduo” (PAIVA, 2004, p.58), ao contrário da comunicação produzida pelos meios de comunicação instrumental.

A comunicação dialógica volta-se para produção e para troca de informações de acordo com os interesses das minorias que, por sua vez, possuem interesses e necessidades específicas. Nesse veículo, a escolha e o debate de temas devem ser feitos por eles mesmos, possibilitando maior e melhor entendimento das necessidades locais e, conseqüentemente, o atendimento e a resolução destes problemas. O processo de produção e a troca de informações locais podem fortalecer e possibilitar o entendimento das demandas priorizadas pelas minorias, associando-as às necessidades e aos interesses da coletividade.

Bordenave (1977), em seu livro *Communication and Rural Development*, observa que a forma da comunicação a serviço do desenvolvimento deve-se apoiar em pelo menos quatro abordagens teóricas básicas; a) comunicação como persuasão; b) comunicação como transmissão de informação; c) comunicação como expressão pessoal, interação social e de relacionamento; d) comunicação como um instrumento vital de mudança social e política associada com o autêntico desenvolvimento rural.

Tais abordagens pressupõem um modelo de comunicação como sistema interligado, no qual todos os atores e as instituições envolvidas no processo de desenvolvimento troquem informações com o mundo que os rodeiam. Este sistema, para Bordenave (1977), seria cíclico, pelo qual qualquer interessado poderia emitir informações, além de adicionar, formular e responder a questões, a partir de qualquer outro local. Porém, para o autor, o ponto de partida desta comunicação seria a comunidade. Já o Poder Público seria responsável pelo apoio e troca de ideias, pareceres e informações para o desenvolvimento, possibilitando a troca e a mudança de comportamentos.

Neste contexto, as possibilidades de uma comunicação para o desenvolvimento iniciam-se primeiramente pela efetiva participação da população local na formulação de temas e informações de seu interesse, porém comuns a todos e em prol da coletividade. O outro elemento limitante desta comunicação para o desenvolvimento é a garantia de que esses meios de comunicação propiciem espaços horizontais e bilaterais, ao contrário da comunicação vertical e unilateral desenvolvida pelos meios de comunicação de massa e dominado por pequenos grupos políticos e elitistas do mundo atual.

Seguindo este raciocínio, Oliveira (2002) deduz que o novo milênio se caracteriza pela necessidade de construir novas formas de relações sociais, baseadas na capacidade e sensibilidade de os atores envolvidos utilizarem e se influenciarem pela prática discursiva midiática, ligada aos processos de regulação social ou ligados às ações sociais emancipatórias, contestatórias ou reivindicatórias, já que “através da mídia que são promovidos os embates políticos e ideológicos, as ações cooperativas e o jogo de influência dos atores sociais” (OLIVEIRA, 2002, p. 70).

De um lado, a comunicação comunitária, popular ou alternativa, como elemento responsável pelo intercâmbio de ideias e opiniões, por meio da palavra ou da publicização da questão, da ação e do acontecimento, tem a finalidade de contribuir para a mudança social e para ampliação das relações sociais. Do outro, o desenvolvimento local sustentável, entendido como processo endógeno que mobiliza as forças locais, com foco nas capacidades e potencialidades específicas, além de assegurar os recursos naturais locais. A associação destes dois conceitos são a base para as análises do estudo de caso aqui proposto.

3 A Comunicação para a sustentabilidade do desenvolvimento na Comunidade Boa Esperança - RDSA

A comunidade Boa Esperança é uma das 43 comunidades que utiliza áreas dentro dos limites da RDSA para desenvolverem suas atividades econômicas. Boa Esperança é uma comunidade tradicional ribeirinha, situada em ambiente de terra firme, localizada na margem direita, próxima a cabeceira do Lago Amanã no município de Maraã-AM. É composta por 38 domicílios e 212 habitantes, sendo 104 do sexo masculino e 108 do feminino. Vivem da agricultura e da extração de recursos da floresta, incluindo a caça de subsistência.

Segundo a história contada por seus moradores, durante a coleta de dados desta pesquisa, as primeiras famílias chegaram aproximadamente em 1975, no Lago Amanã, ocupando primeiramente o Igarapé do Juá Grande, localizado a 30 minutos da atual localização da comunidade. Seus moradores são descendentes de nordestinos, moradores do seringal do Marari, no rio Juruá (alto Solimões), que durante o ciclo da borracha, deixaram suas terras para trabalharem como extratores de borracha na Amazônia.

Boa Esperança sofre com a falta de infraestrutura básica. Fica localizada a uma grande distância das sedes municipais (Maraã, Tefé), a aproximadamente 14h de barco da cidade mais próxima (Tefé), dificultando o acesso à informação, ao comércio, à saúde, à educação, entre outros direitos constitucionais, como a votação eleitoral que acontece apenas na sede municipal de Maraã, município do qual Boa Esperança pertence, e na comunidade de Capivara, localizada no Rio Juruá a aproximadamente 18h de barco de Boa Esperança.

As casas das famílias na comunidade são todas de madeira, tendo a frente de suas casas, na maioria, virada de frente para o Lago e possuindo antena parabólica. Na grande maioria os filhos moram próximo às casas de seus pais.



Fig. 1 - Comunidade Boa Esperança



Fig. 2 - Casa na comunidade Boa Esperança

Um importante meio de comunicação da comunidade é a rádio comunitária A Voz da Selva. Esta rádio foi iniciada em 2004, por iniciativa de um morador e desde fevereiro de 2008, com apoio do IDSM e da Oi Futuro, possui uma torre de 30m de altura com uma antena e transmissor de 25W de potência, possibilitando a transmissão de informações a outras quatro comunidades do entorno, sendo a responsável por repassar as informações da escola, dos exames de malária realizados pelos moradores das outras comunidades em Boa Esperança, além dos recados e avisos recebidos via telefone das sedes municipais e que interessam as outras comunidades do entorno de Boa Esperança. Todos os equipamentos da Rádio funcionam com placas solares.

Estas características fazem da comunidade Boa Esperança uma comunidade tradicional ribeirinha, que utiliza a atividade de subsistência para seu sustento e tem a produção de farinha como a principal fonte de renda, seguida da plantação de frutas como o abacate e o cupuaçu. Apesar de estar a aproximadamente a 18h de barco da sede municipal mais próxima (Tefé), sua relação comercial com as cidades da região é intensa, pois a mesma possui um barco regional com 14 metros de comprimento e que de quinze em quinze dias, leva a produção das famílias da comunidade para serem comercializados na cidade, aproveitando a oportunidade para aquisição de mercadorias e rancho para seus moradores.

Com a concretização da Rádio A Voz da Selva na comunidade Boa Esperança na RDS Amanã, inicia-se em 2006, a formação da Rede

Ribeirinha de Comunicação⁵ com o apoio do Instituto Oi Futuro, na implantação de Rádios Poste Comunitária, nas comunidades Boca do Mamirauá e Porto Braga, na Reserva Mamirauá, além da atualização dos equipamentos de som e implementação dos sistemas de energia solar para a Rádio A Voz da Selva, na RDSA. Utilizou-se, para funcionamento das três Rádios Poste, a energia fotovoltaica, possibilitando o fortalecimento da atuação dos comunicadores populares, com o envio de informações coletadas durante as atividades realizadas nas próprias comunidades, enviadas ao Ligado no Mamirauá e transmitidas na Rádio Educação Rural de Tefé, ampliando assim o alcance dessas informações.

De acordo com os resultados da pesquisa, para que a Rede Ribeirinha de Comunicação funcione, participam atualmente quarenta (40) comunicadores populares das comunidades Boa Esperança, Bom Jesus do Baré, Santa Luzia, Monte Sinai, Santo Estevão, Calafate, São Paulo do Corací, S. J. do Ipecaçú, Boca do Mamirauá, Caburini, Vila Alencar, São Raimundo do Jarauá, Nova Colômbia, Nova Betel e Porto Braga, localizadas nas RDSM e RDSA. Estes comunicadores são responsáveis pela produção de informação local e o envio destas para a rede.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada nota-se que se utilizam estratégias e instrumentos tecnológicos de comunicação (Rádio e Jornal) baseadas no conceito de comunicação comunitária, alternativa ou popular, no qual a população local tem a possibilidade de utilizar esses instrumentos para produção de informação de seus interesses, possuindo assim elementos que diferenciam do “modelo mecânico” conceituado pela teoria da informação e contribuindo para a criação de um novo espaço público, em prol do desenvolvimento das atividades das comunidades, localizada dentro e no entorno de extensas áreas protegidas caracterizadas como UC pela sua importância para a permanência da sociobiodiversidade mundial.

⁵ Projeto que consiste na instalação de Rádios Postes compostas de placas solares e sistema de som amplificado em três comunidades das Reservas, copiando o modelo implementado na comunidade Boa Esperança, além de apoiar a produção do Jornal O Comunicador.

A comunicação realizada associa-se com elementos da comunicação popular, comunitária e alternativa, pois foca “as necessidades que tem a localidade de conhecer seus próprios problemas” (PAIVA, 2004, p.158).

Considerações Finais

Com a análise das informações coletadas sobre o uso social da comunicação na comunidade Boa Esperança, nota-se a importância dos instrumentos de comunicação locais principalmente nas dimensões sociais do trabalho, da saúde, da educação e da organização, com a ampliação e circulação de informações relacionadas às datas e horários das reuniões da associação, da escola e das atividades comunitárias como um todo. Para isso esta comunidade utiliza-se do veículo rádio, por ser um veículo de comunicação oral, o que facilita a produção de notícias e seu manuseio, comparado com o jornal, que é um veículo impresso necessitando da escrita para produção e divulgação das informações. Conseqüentemente, observou-se a dificuldade que esta população tem em produzir informações relacionadas a sua realidade, tendo em vista que a maioria desta população não possui uma boa alfabetização e ter acesso limitado a outros meios de comunicação, sendo o IDSM a referência para a busca de informações.

Assim, o rádio é o principal veículo de troca de informações locais e regionais. A familiaridade dos moradores desta região com o rádio é herança vinda da Igreja Católica/MEB que propiciou o uso deste veículo como instrumento para mobilização de atividades em prol da união, solidariedade, organização e desenvolvimento das localidades que vivem dispersa nas beiras dos rios.

Nota-se que esta comunicação produzida, localmente, tem fortalecido os laços comunitários na dimensão trabalho, entretenimento, educação, saúde e organização, através da divulgação de notícias e datas sobre ajuris, limpeza, roçagem, reuniões da escola, da associação, eventos festivos e demais atividades de interesse da coletividade local como as relacionadas às atividades da Pastoral da Criança.

O uso feito por estes moradores de UC de uso sustentável nos remete aos conceitos propostos pelos autores como Boredave (1977), Simpsons (1981), Beltran (2005), Peruzo (2008), Paiva (1998) que

abordam a comunicação como um instrumento que contribue para o desenvolvimento. Para estes autores, a comunicação a serviço do desenvolvimento baseia-se na horizontalidade, diálogo e participação de todos os envolvidos na comunicação.

Os veículos de comunicação locais como a rádio A Voz da Selva e o informativo O Comunicador, podem ser considerados instrumentos que incentivam e possibilitam a participação dos atores locais na disseminação de informações de seus interesses, refletindo inclusive nos assuntos disseminados regionalmente pelo Ligado no Mamirauá, sendo os responsáveis pela diminuição das distâncias, amenizando e interligando localidades até então incomunicáveis, do ponto de vista de troca de informações e circulação de notícias de interesse da coletividade.

Com a pesquisa concluímos que a comunicação produzida na comunidade Boa Esperança pode contribuir com a organização e mobilização da população para as atividades comunitárias relacionadas principalmente às dimensões do trabalho, da escola, da saúde, do entretenimento e da organização comunitária. No entanto, não se pode afirmar que esta comunicação esteja favorecendo o desenvolvimento local, tendo em vista que este desenvolvimento engloba o fortalecimento de outros elementos como as atividades econômicas e produtivas desenvolvidas na localidade, o que não se confirmou com a análise do uso destes meios de comunicação na mesma.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Tradução Marco Antônio Casanova. Revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BORDENAVE, J. D. **Communication and Rural Development**. Paris: UNESCO, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, E. M. R. Transformações Ambientais na Amazônia: problemas locais e desafios internacionais. *In*: MENDES, Armando Dias (Org.).

Amazônia, terra & civilização: uma trajetória de 60 anos. v. 1. 2ª Ed. Belém: Banco da Amazônia, 2004, pp. 45-77.

CMMAD. **Nosso Futuro Comum.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1988

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 93p.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 45ª Ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

GIDDENS, Anthony. **A mídia e as comunicações de massa.** 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** 6ª Ed. Fundação Calouste Gulberkian, 2001.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. *In:* LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **La comunicación desde la cultura:** crisis de lo nacional y emergencia de lo popular. Trabalho apresentado no Seminário Latinoamericano sobre cultura transnacional, culturas populares y políticas culturales. Bogotá, 1985.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). São Paulo: Cultrix, 1964.

MEADOWS, Dennis L. **The Limits to Growth.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

MILANI, Carlos R. S. **Teorias do Capital Social e Desenvolvimento Local:** lições a partir da experiência de Pintadas (Bahia, Brasil). **Organizações e Sociedade.** Edição esp., v. 11, Salvador, 2004. pp. 95-113.

MORAES, Dênis de *et al.* **Por uma outra comunicação:** mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum**: comunidade, mídia e globalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

PERUZZO, Cíclia Kroling. **Comunicação nos movimentos populares**: a participação na construção da cidadania. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Sociedade da informação no Brasil: Desafio de tornar a internet de todos para todos. *In*: PERUZZO, Cíclia; BRITTES, Juçara (Org.). **Sociedade da informação e novas mídias**: participação ou exclusão? São Paulo: INTERCOM, 2002.

PISSARRA, Esteves, J. **Espaço Público e Democracia**. Lisboa: Colibri, 2003.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SIMPSON, G. Maximo: **Comunicação alternativa y cambio social en el America Latina**. México: Universidade Nacional Autonoma do México, 1981.

SILVA, Célia Regina. **Deslocamentos Bios Politikos na Esfera Pública de Visibilidade Midiática**. Trabalho apresentado ao NP Comunicação para a Cidadania do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Natal, 2008.

SILVA, Marilena Loureiro da. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia**. Belém: NUMA/UFPA, 2008, 213p.

HISTÓRIA E NATUREZA: MEMÓRIAS, SOBREVIVÊNCIAS, FAMÍLIAS E RELAÇÕES DE PODER NO MANGUEZAL (BRAGANÇA – PA, 1980 a 1990)¹

Ipojuacam **CAMPOS**
Campus Universitário de Bragança/UFPA
ipojucancampos@gmail.com

Resumo: *Este estudo concentrou esforços em entender as relações de poder e consequentemente os significados que os trabalhadores do manguezal (coletores de caranguejo) elaboram do seu local de trabalho, assim dentre várias possibilidades de análise foi necessário interpretar os sentidos históricos que a construção da estrada Bragança-Ajuruteua promoveu na vida dos coletores, uma vez que a mesma transformou formas de vivência, hábitos e maneiras de relacionamento com a natureza que há muito estavam estabelecidas. Assim sendo, o artigo reuniu esforços em compreender a vida cotidiana dessas pessoas como, por exemplo, as suas estratégias de sobrevivência no interior do ecossistema costeiro.*

Palavras-chave: *História. Natureza. Estrada. Memória e relações de poder.*

Abstract: *This study concentrated efforts in understanding the relationships of power and consequently the meanings that the workers of the mangroves elaborate of his/her work place, it was like this necessary to interpret the historical senses that the construction of the highway Bragança-Ajuruteua it promoted in the life of the crab collector, once the same transformed existence forms, habits and relationship ways with the nature that there are decades were established. Like this being, the article gathered efforts in understanding those workers' of the nature daily life as, for instance, their survival strategies inside the coastal ecosystem.*

Keywords: *History. Nature. Highway. Memory and relationships of power.*

¹ Este artigo é fruto do projeto, em andamento, intitulado “História e natureza: memórias, sobrevivências, famílias e relações de poder no mangue (Bragança – PA)” aprovado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA) em 20 de abril de 2010. Aqui agradeço imensamente o esforço acadêmico dos bolsistas Alexandre de Brito Alves e Johny Sales da Silva, igualmente tenho grande gratidão ao aluno voluntário Márcio Sousa da Silva. Todos discentes do curso de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Bragança.

Introdução

O propósito das reflexões que seguem é o de estabelecer diálogos com os trabalhadores (coletores de caranguejo) das mais variadas gerações, grupos sociais, faixas etárias e experiências individuais. Com efeito, os domínios aqui agrupados estão concentrados nas concepções políticas, sociais, econômicas e culturais elaboradas pelas pessoas diretamente envolvidas na coleta do crustáceo, assim sendo, entender as inúmeras leituras que estes sujeitos possuem em torno da construção da estrada Bragança-Ajuruteua² tornou-se de fundamental importância aos objetivos das ideias ora apresentadas. A este respeito é salutar considerar que o aterramento de uma faixa do manguezal não se apresenta na memória dos depoentes analisados como ação deletéria às suas atividades nos interstícios do ecossistema; ao contrário, em diversos momentos tal domínio humano sempre se apresentou a estes homens³ como empreendimento importante à sobrevivência econômica da família e da sociedade, por exemplo.

As reflexões também se pautaram em ler como os trabalhadores organizam, constroem e elaboram o cotidiano no interior do local da labuta. Assim sendo, tornou-se importante estabelecer compreensões a

² Não é razão central deste artigo fazer uma leitura acerca do momento em que a estrada foi construída, no entanto é importante o leitor saber que a mesma chegou com a piçarra (aterro) à praia de Ajuruteua no ano de 1984 e que foi obra do então governador do Estado do Pará Jader Fontenelle Barbalho, o qual com a ajuda de dezenas de trabalhadores, tratores e caçambas conseguiu atravessar vários furos de igarapés, terrenos alagadiços, vegetação, enfim, o ecossistema costeiro bragantino. Em 1984 a via de transporte terrestre ainda era desprovida de pontes mais seguras e de asfalto, estas melhorias viriam com o retorno de Jader Barbalho ao poder na década de 1990. Também se faz necessário afirmar que o início da construção localiza-se bem antes do governo de Barbalho, ela foi aberta paulatinamente ao longo dos anos, ou seja, se fazia uma parte depois outra e assim sucessivamente. Historicizar os momentos dessa construção é análise maior que está sendo realizada, pelo autor, em um livro a respeito do assunto.

³ Caro leitor, no decorrer do artigo o historiador sempre se referirá ao ser masculino como agente, como trabalhador do manguezal, no entanto, tem-se a clara concepção de que este espaço não se constitui em essência masculina, as mulheres de forma vária nele se imiscuem e interagem. Muito embora não tenha localizado nenhuma personagem feminina que dissesse sobreviver como coletora do crustáceo, no entanto elas adentram na natureza para coletar caranguejo à subsistência de suas famílias, ao consumo familiar. Até o presente estágio da pesquisa encontrou-se a demonstração de que a relação mulher e caranguejo é mais estreita quando elas são pensadas enquanto catadoras do crustáceo.

respeito das ferramentas utilizadas para a coleta, a dieta e o tempo de serviço que cada um compreende ser necessário à sua subsistência. Também não se esqueceu de se vislumbrar as vinculações empreendidas entre dois sujeitos muito importantes nas lógicas sócio-econômicas tanto para o indivíduo quanto para a cidade: o coletor e o marreteiro. Nota-se que as análises seguintes localizaram esforços na compreensão do dia-a-dia dos trabalhadores atrás expostos, ou seja, como os mesmos lêem os espaços em que atuam.

Enfim, não se pode esquecer que o ecossistema costeiro representa não somente um domínio da natureza, mas também indispensável forma de subsistência econômico-familiar bem como fortes escalas de poder. Neste sentido, os eixos: estrada, laços familiares, natureza, sobrevivência familiar, cotidiano no manguezal são objetos das interpretações que seguem.

Em conformidade com isso, a metodologia adotada para este artigo concentrou-se na concepção de que o passado nos rodeia de todas as formas e maneiras, mas para que o mesmo tenha sentido nos interstícios da vida é notório entendê-lo enquanto parte do presente. Com efeito, as entrevistas de Maria Ironilde, Miguel, Faustino, Pedro, André, Orivaldo, Reinaldo, Elinaldo, por exemplo, foram interpretadas como expressivas viagens entre o passado e o presente, assim jamais os depoentes se colocam de um ou outro espaço sem realizar cruzamentos entre os mesmos. Neste sentido, a cada resposta, a cada declaração, a cada movimento destes experientes homens notaram-se marcas de um tempo pretérito e igualmente de um lugar do presente; dito de outra forma, quando rememoram a construção da estrada, o cotidiano no ecossistema, a alimentação, o tempo destinado à labuta, eles elaboram coexistências entre os dois tempos históricos, assim os mesmos nunca se apresentam apartados, mas sempre unidos em único laço.

Então, caro leitor, seguem-se algumas tramas localizadas no bojo do ecossistema costeiro bragantino.

1 Estrada Bragança-Ajuruteua: memórias, famílias e cotidiano no manguezal

Quando os trabalhadores rememoram o aterramento que paulatinamente deu origem à estrada que interligou a cidade de Bragança

à praia de Ajuruteua, os mesmos em alguma parte de suas narrativas a compreende como obra fundamental às atividades no bojo da natureza. Sobre este assunto o senhor André Tavares da Gama, 57 anos, 33 anos de experiência como coletor de caranguejo lê o empreendimento de maneira singular, pois demonstra como de forma variada o homem se relacionou com o manguezal e ao mesmo tempo com as concepções de “progresso”, “civilização”, “desenvolvimento”. Perguntado acerca da empreitada, disse que a mesma: “[...] facilitou nós ir pra lá e trabalhar, já de tarde a gente, a gente vai de manhã quando era de tarde a gente já vinha aí de qualquer maneira seria melhor pra gente comprar os alimentos pros filhos e aí toda tarde a gente já tava aqui”⁴. Notam-se tangenciamentos expressivos, pois não se debatiam as questões expostas de forma superficial, antes eram envolvidas escalas acerca das distribuições das atividades nos domínios sociais. Ao se interpretar o depoimento percebe-se que os jogos de política, bem como a ordem das palavras apresentavam-se densas e eram conduzidas conforme os desejos e interesses dos sujeitos sociais que diretamente se encontravam no foco das tensões. Eis uma das questões centrais dos argumentos que se apresentam. O senhor André claramente compreende que formas de sobrevivência se reelaboravam com a abertura do caminho terrestre e que a mesma [em sua interpretação política] não punha em risco formas de sobrevivência, mas que as facilitava.

Em outras palavras, como compreender a assertiva desse sábio coletor que partindo de larga vivência interpreta a construção que cortou o manguezal e conseqüentemente matou parte de sua subsistência⁵ como domínio favorável às suas atividades como filho deste lugar?

Inicialmente, a questão pode parecer embaraçosa, no entanto, ao elaborar suas narrativas e estabelecer consistentes elos entre homem e natureza, o experiente senhor afirmava que a estrada possibilitou às pessoas maior amplitude nos espaços da exploração do caranguejo, ou melhor, eles agora conseguiam adentrar em locais nunca antes chegados. Com efeito, na leitura do depoente, ela veio a facilitar a vida e o trabalho

⁴ Entrevista concedida pelo senhor André Tavares da Gama, 57 anos. 12 de maio de 2010.

⁵ Especificamente, aqui, é o pesquisador afirmando que houve com o aterramento de uma parte do manguezal a morte de diversas espécies de animais e vegetais: caranguejo, siri, mexilhão e de árvores como a tinteira.

dos atores sociais que sobreviviam e sobrevivem da natureza, tanto que enfatiza em sua narrativa o bem que a mesma trouxe à família, porquanto agora poderia ir para o serviço e retornar no mesmo dia para ver a esposa e os rebentos; trânsito que disse ser impossível quando da ausência da via de transporte terrestre. Questionado como se organizavam os domínios entre o seu local de trabalho, a família e o tempo aquando da inexistência do aterramento, o narrador afirmou que: “a gente ia assim de canoa, porque quando não tinha essa estrada a gente ia de canoa, chegava lá em baixo, a gente passava três dia, quatro dia, trabalhando lá pra poder vir pra poder vender lá em Bragança, aí nessa época não tinha quase marreteiro na beira da estrada chamando pra pagar a gente quantas peras a gente tem”.⁶ A respeito do mesmo assunto, o entrevistado afirmou que a partir do seu funcionamento “a família pode não ter o almoço, mas a janta tem. Aí facilitou né pra gente mais, facilitou pra gente mais”.⁷

Quando, em sua narrativa, o experiente homem relaciona natureza e escalas familiares antes do empreendimento, o seu local de trabalho sempre aparece em posição dificultosa. Antes ficava entre três e quatro dias sem ver a esposa e filhos, porém com o projeto, a prole poderia permanecer por algum tempo sem uma das refeições (sobretudo o almoço), no entanto o jantar estava garantido, porque agora tinha a possibilidade de retornar para o lar com alimentos e mesmo com dinheiro; tal fato nunca seria possível ao tempo em que a labuta começava às três da manhã navegando em uma canoa pelo rio Caeté.

As concepções de vida do senhor André perpassam, sem exceção, pelo tripé natureza + família + economia, ou seja, estes aspectos para os mais diversos homens e mulheres mostram-se indissociáveis, eles estão ligados como se um não sobrevivesse na ausência do outro; tal noção é bastante compreensível ao pesquisador quando se pensam as experiências no bojo do cotidiano dessas pessoas, visto que ao sair para o serviço, personagens como André e tantos outros, como se analisará a seguir, deixavam a família a sua espera e ao mesmo tempo na expectativa de melhor condição de vida, o que inquestionavelmente envolvia aspectos econômicos. Ainda refletindo acerca das narrativas deste sujeito social

⁶ Idem.

⁷ Idem.

percebe-se que os episódios percorridos trata-se de recortes selecionados e firmemente reconstruídos a partir de experiências vividas, as quais não se encerram tão somente nas lembranças do narrador, uma vez que elas envolvem questões de outros membros da família como as da sua esposa Maria Ironilde Gomes da Gama, 54 anos que habilmente entrecruzava-se às assertivas do marido quando dizia que “as coisa no mangal sempre foi difícil”.⁸

Nota-se que no cerne do viver e sobreviver do ecossistema os depoentes ao lerem e rerelem dinâmicas vivenciadas que giram em torno do sustento da família, reconstróem cenas de um cotidiano marcado por dificuldades, mas ao mesmo tempo elaboram suas identidades como personagens atuantes em um cenário onde as dinâmicas de poder e sobrevivência apresentavam-se essencialmente complexas. A este respeito, Michael Pollak em “Memória e identidade social”, mostra-se enfático ao dizer que os fatos ocorridos e os que permanecem nas reminiscências da memória são responsáveis pela elaboração de identidades sociais. (Pollak: 1992). Tomando como base os argumentos do autor apreende-se que os coletores a todo o momento recorrem aos fragmentos da memória para afirmarem socialmente que foi por meio do seu esforço no manguezal que criaram os filhos.

Outro depoimento que possibilita compreender como a natureza é interpretada politicamente é o do senhor Pedro Paulo Farias do Rosário, 53 anos e 30 anos de experiência como trabalhador da natureza. Em parte de sua interpretação afirmou que:

“[...] essa estrada hoje, ela trouxe uma melhoria muito grande: claro que trouxe, e até na inauguração dessa estrada estive presente lá, visualmente ela melhorou, agora pra ela trouxe um impacto muito forte, muito grande, o meu coração recebeu um impacto quando a primeira vez a gente andou nessa estrada e viu o prejuízo que ela causou né, aquela quantidade de mangue morto, então isso foi uma perda muito grande para o tipo que os nossos

⁸ Paralelamente às narrativas do senhor André, dona Maria Ironilde Gomes da Gama, 54 anos, sua esposa, firmava posição acerca das dificuldades que a natureza impõe aos homens que nela se aventuram para forjarem a subsistência diária.

coletores de caranguejo trabalhavam e deixou de dá, porque morreu aquela inquantidade de mangue e não existiu caranguejo mais [...]”.⁹

Quando solicitado que estabelecesse elos entre a construção do caminho terrestre e o seu trabalho, a memória que vem à tona é permeada de consistentes escalas políticas. Pedro em diversos momentos se aproximava e ao mesmo tempo se distanciava das narrativas construídas pelo senhor André; este claramente não fez ligações entre o projeto da estrada e a morte do manguezal, acerca disso firmou posição na lógica de que ela favoreceu o movimentar dos trabalhadores em suas atividades. Na memória de seu Pedro há o reconhecimento deste campo, porém “amplia” a questão quando percebe que a natureza foi sacrificada pagando preço bastante elevado, ou seja, várias árvores como seribeira e tinteira, por exemplo, desapareceram de locais estratégicos à sobrevivência do ecossistema costeiro.

Entretanto, não descaracteriza as escalas positivas que a mesma desempenhou no seio das atividades dos agentes em questão. Dito de outra forma reconhece que a estrada melhorou significativamente a vida do coletor e ao ser indagado a respeito do que seria esta transição para um estágio superior da vida, seu Pedro a rememora politicamente e interpreta o momento histórico da forma seguinte:

“[...] olha o sentido da minha melhora é qui ficou fácil pra se ir buscar esse sustento, porque você sai 4 hora da manhã, você pega o ônibus, o que mais me impressionou, foi saber que aqui em Bragança sai 3 carros por dia de coletor de caranguejo que vai por essa estrada, tem caminhãozinho que sai cheinho, a tarde agente vê ele estão se enchendo de caranguejo e caboco que vem, que foram pra lá, eles pegam o ônibus e vão. Tem caminhão que leva, tem seus tiradores que levam carne assada e pagam essa taxa [...] Aí você sai daqui 3 horas, 2 horas da manhã par chegar 10 horas do dia, par chegar lá

⁹ Entrevista concedida pelo senhor Pedro Paulo Farias do Rosário, 52 anos. 19 de maio de 2010.

dentro do Tatuípé, que é cabeceira do furo do meio, aonde se tira aí você tira pra viajar, tira nesse dia, tirava no outro dia que era pra voltar de tarde isso era um sacrifício mais tinha caranguejo, hoje não! Depois disso aqui melhorou, você sai daqui 7 hora, 8 hora, você tá lá no ponto para entrar pra dentro do mangue, isso aqui foi ótimo, melhorou e o pessoal agradeceram e aí esse pessoal entram pra dentro do mangue, ele vão lutar [...]”.¹⁰

Se por um lado, o depoente recorreu à tese de que houve “verdadeira catástrofe ambiental”; por outro, também nota que a mesma viabilizou melhorias na conjuntura cotidiana dos trabalhadores da natureza. Em outras palavras, estabelece elos sólidos entre passado x presente e consegue claramente compor linhas e escalas políticas com o tempo vivido, seja com o do tempo “passado”, seja com o do tempo “presente”, isto é, o trabalhador não deixa escapar que há formas interligando os momentos históricos e que por isso os mesmos não podem ser lidos separadamente. Podem-se as coisas ordenarem-se de outra maneira: a estrada facilitou a busca do sustento porque os “caboclos” saem pela manhã e retornam à tarde para o seio familiar, domínio impossível antes. Em suas investidas no passado por meio da memória, o trabalhador não desconecta as escalas de dificuldades e incômodos como o de acordar na madrugada bragantina e ir para o trabalho, sendo que esta saída era sem a possibilidade de retorno no mesmo dia, pois se fazia necessário permanecer na natureza muitos dias, fato que o distanciava das relações familiares ou como expressou Pedro: “[...] Aí você saia daqui 3 horas, 2 horas da manhã pra chegar 10 horas do dia, pra chegar lá dentro do Tatuípé, que é cabeceira do furo do meio, aonde se tira aí você tira pra viajar, tira nesse dia, tirava no outro dia que era pra voltar de tarde isso era um sacrifício [...]”.¹¹ Em outro momento, suas lembranças possibilitam a seguinte postura político-cultural: “[...] Depois disso aqui melhorou, você sai daqui 7 hora, 8 hora, você tá lá no ponto para entrar pra dentro do mangue, isso aqui foi ótimo,

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

melhorou e o pessoal agradeceram e aí esse pessoal entram pra dentro do mangue, ele vão lutar [...]”.¹²

Quando os trabalhadores da natureza evocam a memória que possuem acerca do aterramento de uma parte do ecossistema, os mesmos invariavelmente o localizam como forma superior de sustento da ordem familiar, ou seja, ele sempre se encontra ligado às raias das relações de poder, porquanto agora com a possibilidade de chegar a locais nunca antes explorados, os homens coletavam mais crustáceos e conseqüentemente ampliavam as condições materiais da família. Enfatize-se que a abertura do caminho não cruzou e modificou apenas formas de vida na natureza, ele também cruzou, transpassou, reorganizou e reordenou maneiras de convivência mais amplas e variadas, tais como nas vidas das famílias dos coletores, na vida do trabalhador, na do marreteiro, na da cidade de Bragança, enfim, modificou escalas históricas em torno de uma parte da sociedade que sobrevivia e sobrevive do manguezal. Até o presente estágio dos argumentos esta tese é bastante clara, uma vez que a natureza em questão, antes do empreendimento, é interpretada como espaço “sub-explorado”, porque era muito difícil nela adentrar (Campos: 2010). Antes, o cansaço do trabalhador também é rememorado como domínio que dificultava o exercício dos coletores, porque saíam das suas casas três, quatro horas da madrugada em barcos a remo e à vela e chegavam oito, nove horas da manhã no local de trabalho, neste tempo histórico ficavam ligados – por força da natureza – alguns dias ao ecossistema costeiro. Estas formas mudam substancialmente quando o caminho terrestre passou a funcionar, porquanto a memória política de seu Pedro localiza a questão da forma seguinte: “[...] então isso aqui foi ótimo, ficou mais fácil, de tarde 4 hora da tarde, 5 hora os ônibus estão chegando com os pessoal, todinho na suas casas, ele já tá com dinheiro no bolso, então isso aqui foi bom eu assino em baixo [...]”.¹³

O senhor Miguel Pinheiro da Silva, 67 anos, 20 de experiência no manguezal e ex-agricultor, é outro depoente que ao recorrer à memória tem a certeza de que a construção foi salutar aos coletores bragantinos.

¹² Idem.

¹³ Entrevista concedida pelo senhor Pedro Paulo Farias do Rosário, 52 anos. 19 de maio de 2010.

Tal melhoria, o mesmo justifica da forma seguinte: “nois passou a chegar no local de trabalho mais rápido, chega mais rápido nos furo Araújo, Ostra, Furo do Meio, Furo Grande”.¹⁴ À grande maioria dos entrevistados a estrada não foi e não é pensada aquando da abertura e hoje como a causadora de desequilíbrios no bojo das atividades tradicionais de sobrevivência no ecossistema, ela em algum lugar da reminiscência da memória é interpretada como meio que veio facilitar escalas, relações, domínios nos espaços da cultura, da política, do social e do económico. Em conformidade com isso, os depoentes sempre realizam ligações entre o passado e o presente, onde elaboram em um e outro tempo concepções entre o bom e o ruim, ou seja, o tempo histórico do trabalho está bem dividido em suas vidas: o antes da estrada (momento lido como de grandes dificuldades) e o depois (ocasião em que os empecilhos foram amainados). Estas composições são inteligíveis nas narrativas em análise, visto que se interpreta ser a vida do trabalhador – antes da “grande estrada” – muito dura, porque era “um dia de viagem, dois trabalhando e um voltando. O trabalho no mangue era muito duro, é mais difícil que o trabalho na roça derrubando mato”.¹⁵

A vida sócio-cultural do espaço em análise está diretamente ligada às formas de ação dos coletores no bojo da natureza, muito embora esta também se estenda aos marreteiros e à economia da cidade de Bragança, dito de outra maneira há elos entre estas cadeias, por exemplo: os coletores em muitos casos precisam do financiamento do marreteiro (liga-se a este por meio de dívida) e o marreteiro precisa “explorar” o trabalho daquele, justamente para movimentar a sua vida económica e a de diversas localidades.

Outra questão importante nestas interpretações concentra-se na seguinte indagação: como se forja a sobrevivência na natureza das pessoas que estão na base desta investigação?

Como atrás interpretado, antes do aterramento, os trabalhadores do ecossistema costeiro bragantino passavam vários dias em seu interior. Durante três, quatro, cinco dias estes sujeitos sociais elaboravam

¹⁴ Entrevista concedida pelo senhor Miguel Pinheiro da Silva, 67 anos. 08 de junho de 2010.

¹⁵ Idem.

inúmeras formas de sobrevivência, seu Pedro quando lança mão das suas reminiscências afirma que:

[...] Eles faziam a despesa, você é meu patrão, eu sou o tirador, aí você vai fazer a minha despesa, quanto é que tu precisa, dá 30, vou deixar 20 pra mulher pra eles não passarem mal e 10 pra minha despesa, comprar o meu rancho pra levar. Lá não tem rancho lá é na canoa, se tira nesse dia o pescador já vai tudo preparado, leva um encerado, uma toga. Aí ele trabalhava 1 dia, terminava ficava alojado na canoa e esperava o outro dia. Agora o outro dia o serviço já era melhor, porque ele já estava cedo no serviço lá, ele já tirava o caranguejo dele ia terminava de tirar e vinha embora, vinha vender a produção dele, então era dificuldade no ir e no voltar [...].¹⁶

Uma das estratégias era a de levar o rancho, porém já na saída do seio familiar nota-se que tal escala de sobrevivência representava prévio endividamento com a personagem do marreteiro, algo que “complicava” sobejamente a vida destes atores quando do retorno, pois tinham que pagar a dívida. No entanto, o rancho, na lembrança do experiente trabalhador, era via de subsistência essencial, porque em seu dizer “lá não tem rancho lá é na canoa”. Em suas memórias a lida diária no interior da natureza é sempre exposta como momentos difíceis e de improvisos tanto nos domínios da alimentação quanto nos do descanso, ou melhor, tudo era realizado na pequena embarcação que conduzia esses agentes ao seu local de trabalho. Acerca da forma de se agasalhar, o coletor saía de sua residência com vários apetrechos essenciais à sua sobrevivência no manguezal, por exemplo, seu Pedro lembra que conduzir um encerado e uma toga constituía-se fundamental aos propósitos do trabalhador e quando terminava o dia os homens já bastante cansados ficavam alojados no interior das canoas esperando amanhecer, ou seja, dormiam nas embarcações.

¹⁶ Entrevista concedida pelo senhor Pedro Paulo Farias do Rosário, 52 anos. 19 de maio de 2010.

Percebem-se nos depoimentos em análise que essas pessoas sempre estabelecem elos do seu cotidiano entre um antes e um depois, isto é, relacionam de maneira extremamente centrada a política e a cultura de suas vidas a momentos anteriores e posteriores ao da abertura da estrada. A este respeito, seu Pedro recorre ao antigo argumento de que ela facilitou o trânsito dos trabalhadores e acusa que antes existiam variadas “[...] dificuldade no ir e no voltar [...]”. Nota-se a existência de intenso relacionamento com o cotidiano do local; este efetivamente jamais deve ser vislumbrado separado da vida prática, da experiência, dos costumes, dos hábitos, das sensibilidades, enfim, do dia-a-dia das pessoas que na sua essência dão vida aos espaços estudados. Tal circularidade construída por meio da memória refaz um passado lógico às suas vidas, porque as narrativas também funcionam como elementos que firmam e reafirmam identidades. Como habilmente anotou Marc Bloch, saber minimamente o que fomos, o que fizemos, o que realizamos é crucial para compreender o que somos (BLOCH, 1976).

A respeito do cotidiano no manguezal, o experiente Miguel da Silva lembra que há 20 anos se levava de tudo e também que lá se conseguia alimentos, “hoje as coisa são menos”. Então, novamente construindo elos entre passado x presente o “velho” trabalhador rememora que se

[...] pescava 8 quilo de peixe, levava linha e ainda trazia peixe pra casa. Levava a farinha, levava a despesa como o tabaco. A droga não é comigo. Bragalhão, bagre a gente pegava muito e mais a farinha, das 9 as 2 hora era o tempo, o meu tempo do trabalho no mangue. O peixe pescado era cozido. Nois tinha panela, prato, colher [...]

A vida no manguezal é descrita de maneira sólida por este ator social. O cotidiano era entrecruzado pelos campos do esforço do trabalho diário, onde se somavam as inúmeras estratégias elaboradas para se conseguir outras formas de subsistência, então a linha para pescar mostrava-se inalienável, mas também se levava de casa a farinha, o tabaco, as panelas, os pratos e as colheres instrumentos essenciais à vida no seio da natureza. Seu Miguel mostrando-se profundo conhecedor do ecossistema em que atua há vinte anos estabeleceu para si uma coerente divisão do tempo em

relação ao trabalho a ser desenvolvido, ou seja, das 9 às 14 horas instituiu como o seu tempo de labuta. Nota-se que a sobrevivência no bojo da natureza mostra-se claramente montada a este personagem social; em outras palavras, ele forma elos entre o que se leva para o lugar, o que lá se podia ou se pode conseguir e a experiência de cada homem em seu interior.

O senhor Benedito Faustino da Silva Alves, 47 anos e 21 de experiência no manguezal é outro depoente que ao recorrer à memória proporciona interpretações de como o cotidiano no ecossistema se estabelece. Ao ser perguntado como se forja a dieta na natureza, seu Faustino respondeu que:

Muitas as vezes a gente leva feito, mas muitas as vezes a gente não leva, a gente compra, a gente compra lá no porto lá aonde a gente pega a canoa, compra o peixe cozido come pra poder ir, quando sai esta comida a gente entra mais tarde no mangal, a gente diz assim: eu vou depois que comer, isso também é por matizada né, tem muitas das vezes que a gente fica lá na ponte grande aonde a gente tira, passa a noite aí quando é umas 4 horas da madrugada sai, que pra ir cedinho, quando a gente faz isso a gente tira mais ainda né, porque tem mais espaço a gente vai mais longe é tem mais tempo, pra quem já tá acostumado é divertido, é sacrificoso mas é divertido.¹⁷

Veja-se o quanto existem ordens estabelecidas para se iniciar as atividades. Os trabalhadores não adentram a procura do crustáceo sem devidamente se alimentar; o alimento, em algumas ocasiões, levava-se do lar, porém, em outras, comprava-se peixe cozido no porto, onde certamente a farinha era ingrediente obrigatório. Veja-se também que a comida marca o tempo de trabalho desses homens, pois primeiro se alimentam quando chegam tarde ao local de saída da canoa (na ponte). A este respeito seu Faustino enfatiza que nestas ocasiões enfrentava-se a

¹⁷ Entrevista concedida pelo senhor Benedito Faustino da Silva, 47 anos. 24 maio de 2010.

natureza um pouco mais tarde. Com efeito há influências no cotidiano do manguezal quando o dia era organizado dessa forma, ou seja, para além dos trabalhadores adentrarem mais tarde, ocorria também de os coletores – em algumas ocasiões – dormirem “na ponte grande”¹⁸ e no dia seguinte, por volta das 4 horas da madrugada, partirem para a labuta diária, ir em busca da sobrevivência. Sobre este campo, o narrador afirma: “[...] quando a gente faz isso a gente tira mais ainda né, porque tem mais espaço a gente vai mais longe é tem mais tempo, pra quem já tá acostumado é divertido, é sacrificoso mas é divertido”.¹⁹ Seja no social, seja no cultural, seja no político há estratégias de sobrevivência presentes e elas são previamente traçadas por esses atores. Por exemplo, assim como seu Miguel, o depoente Faustino articula constantemente elos entre o tempo necessário para um bom dia de trabalho e a quantidade de caranguejo a ser coletado e diz que a vida no interior do manguezal é “sacrificosa, mas é divertida”.

Quando se insistiu, em outro momento, acerca de como se organiza a vida cotidiana no ecossistema, seu Faustino revelou:

É eu acho assim, das várias experiências que a gente tem, muito tempo né, conhecimento que a gente tem dos colegas que trabalham nessa vida, a gente vai alegre, vai conversando, leva um duelozinho, vai contando aquelas prosas é lá no igarapé a gente seca, si que a gente vai merendar, é, remendar a luva é remendar sapato é fica tudo só pro má hora lá dentro mangar é aí a gente se fica nu: tira a roupa, a roupa da gente que a gente vai limpa, bota a do mangal que é. Hoje a gente tá trabalhando de calça comprida, camisa manga comprida, sapato e a luva, aí a gente tira a roupa limpa vesti a suja a do mangal é calça, o sapato, bota a luva no braço é aí que a gente vai tirar caranguejo, tens uns cigarros, é 95% dos tirador de caranguejo tudo fuma um porroncão, a diária de um tirador de caranguejo é 4 cigarros grandes, ele faz aquele porroncão, ele fumando e vai tirar

¹⁸ Dormir na ponte grande se refere estritamente a um dos inúmeros locais de onde as canoas saem para alcançar o interior do manguezal.

¹⁹ Entrevista concedida pelo senhor Benedito Faustino da Silva, 47 anos. 24 maio de 2010.

caranguejo. As vezes ele sai da canoa 10 horas do dia e só vai retornar só 4 horas da tarde direto lá, aí se ele tiver que toma água ele toma na canoa, se tiver que comer alguma coisa ele come na canoa, tudo que ele tiver que fazer ele faz na canoa [...].²⁰

Vislumbra-se, nas narrativas apresentadas, outros marcadores do cotidiano e conseqüentemente inúmeras formas e estratégias de sobrevivência. A alegria, a prosa, a cachaça, que no dizer de Faustino é traduzida na palavra “duelozinho”, apresentam-se ligadas à merenda, ao quebra-jejum tradicional e típico que se faz antes da pesada labuta. Também se interligam a estes domínios a manutenção das ferramentas de trabalho como o consertar das luvas, das calças, das camisas de mangas compridas e dos sapatos, aqui se nota como relações e formas se estabelecem no seio da natureza, ou seja, para enfrentá-la o trabalhador protege o seu corpo de possíveis acidentes. Igualmente, veja-se que os trabalhadores trocam as roupas (colocam as do manguezal). O uso do cigarro também revela o cotidiano dessas pessoas, ou melhor, seu Faustino acredita que cerca de 95% dos coletores fazem uso do cigarro ou do “porroncão”, isto é, trabalham fumando. Muito embora Ernest Schachtel tenha realizado pesquisas para espaços cronológicos e temporais diferentes dos aqui apresentados, o mesmo é importante agora interpretar porque apreendeu que cenários, coisas, fatos e acontecimentos nunca são lembrados na ordem dos acontecimentos; segundo o pesquisador, isso ocorre em virtude da memória sempre mostrar-se seletiva e que o que se lembra é apenas o que se deseja, o que se é conveniente na ordem do discurso. (SCHACHTEL, 1962).

Em relação ao tempo de trabalho sem interrupção no bojo do ecossistema percebe-se certa proximidade entre os depoimentos do senhor Miguel (que diz labutar cerca de cinco horas diárias) e o de seu Faustino (que o calculou em seis horas diárias). No depoimento deste é relevante problematizar como a vida se organiza entre as dez da manhã e às dezesseis horas da tarde, ou melhor, como os trabalhadores dinamizam relações tanto com a natureza quanto com os seus instrumentos de trabalho: neste caso a canoa. Nesta dinâmica, o tempo cronológico

²⁰ Idem.

está diretamente ligado ao do trabalho e conseqüentemente ao meio de locomoção, a canoa; assim na narrativa tudo é executado a bordo dela como beber água e comer.

Finalmente, compreende-se que as narrativas das personagens atrás analisadas são concepções produzidas em torno de um espaço repleto de vivências, aliás, ao se recordarem de algumas experiências ocorridas no manguezal vem à tona – paralelamente – não apenas relembrações de diversas práticas sócio-culturais que caracterizam a concretização de suas identidades enquanto atores sociais, elas (as narrativas) também permitem repensar o dia-a-dia o qual impreterivelmente está carregado de sentimentos, valores, necessidades, saudosismos. Com efeito, é óbvio que diante destes atores não se torna prudente – por parte do pesquisador e de seus leitores – atitudes céticas, ou seja, que as suas ações no seio da natureza não sejam movimentos previamente articulados e diversamente vividos. Aqui, então, o que mais importa é perceber como os jogos simbólicos entre o passado e o presente são organizados por estas pessoas que se mostram profundos atores políticos, porquanto constantemente utilizam e elaboram novas composições de força para subsistirem no bojo de um cotidiano tão difícil como é o do ecossistema.

Em conformidade com isso, passado e presente permeiam suas observações, desta maneira expor aqui algumas interpretações de Alessandro Portelli torna-se de suma importância, uma vez que o autor vislumbra que o depoente nunca narra o “passado” por ele mesmo, porque o ato de rememorar encontra-se carregado de práticas vividas do momento atual (PORTELLI, 1996).

Os trabalhadores em análise possuem sólida cultura política, enfatize-se.

2 Últimas palavras: poder nos sujeitos sociais

Muito embora no presente artigo existam diversas análises como a da dieta dos trabalhadores do ecossistema costeiro, o argumento central nele contido e no qual todos os outros transpassam é o de que a construção da estrada Bragança-Ajuruteua não se caracterizou, conforme se percebeu no discurso das pessoas entrevistadas em empreendimento deletério às suas atividades; ao contrário, o aterramento que cortou

o manguezal é lido como obra essencial, porque veio facilitar as suas dinâmicas de sobrevivência, pois a mesma viabilizou que se adentrassem a lugares nunca antes explorados, reitere-se.

Caro leitor, certamente, esta proposição ficou bastante clara no decorrer desta breve exposição.

Desta maneira, o historiador vislumbrou campos de interesse cotidianamente reconstruídos por aqueles que sobreviveram e sobrevivem diretamente do lugar bem como as estratégias de poder que estes sujeitos desenvolveram para subsistirem não apenas no campo econômico, mas também no social, político e cultural. Buscou-se destarte abordar e interpretar as composições culturais e sociais como forças pulsantes, desempenhadoras e motivadoras das transformações histórico-sociais, tomando como ponto de partida os interesses e pretensões dos segmentos sociais sobejamente atrás analisados.

Ficou-se atento às particularidades das narrativas, por exemplo, quando descrevem as formas e estratégias de sobrevivências no interior do manguezal, os depoentes sempre elaboram uma consciência do passado que se interliga obrigatoriamente às familiaridades do presente, ou seja, tudo que foi dito e feito no seio do ecossistema é recordado a partir de pessoas e objeto, estratégia que se constitui em dimensão salutar de história construída pelos depoentes, ou melhor dito: esta é a forma forjada por eles para que o passado nunca morra. Representação do passado nunca risível, estes homens sempre estão atentos ao que expressam e por isso recorrentemente dizem: “é isso que lembro”; todavia o que historicamente este campo pode querer dizer? Compreende-se que o passado chega ao presente recortado, em fragmentos e jamais na sua totalidade, assim o que efetivamente aconteceu se perde no tempo; esta dimensão de história apresenta-se sólida nas narrativas das personagens atrás analisadas. Então, o método histórico aqui pensado encerra-se na lógica de que o passado é inatingível em sua totalidade, encontram-se dele tão somente fragmentos. Ou como bem avisou Georges Kubler: nenhuma verificação acerca do passado é suficiente para interpretá-lo na sua intimidade, na sua integridade, na sua totalidade, porquanto o passado enquanto o que “realmente” aconteceu é impossível, ele se perde, está para além do alcance do historiador (KUBLER, 1962).

Finalmente, não se pode perder de horizonte que as reflexões realizadas são condicionamentos construídos a partir de uma lógica histórica, fato que certamente possibilita outros realizarem pesquisas e chegarem a resultados contrários aos aqui expostos. Por esta razão reafirma-se que as interpretações aqui expostas devem ser lidas como “instrumentos” elaborados de forma “seletiva e parcial” quando se pensa “a imagem total que uma sociedade deixa de si”. (GINZBURG, 2002).

REFERÊNCIAS

BLOCH, Marc. **The historian`s craft**. Manchester: Manchester University Press, 1976.

CAMPOS, Ipojucan Dias. **História e natureza**: memórias, sobrevivências, famílias e relações de poder no manguezal (Bragança/PA, 1975 a 1990). Projeto aprovado na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da Universidade Federal do Pará (UFPA), 2010.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KUBLER, Georges. **The shape of time**: remarks on the history of things. New Haven/Connecticut: Yale University Press, 1962.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. v. 5. Rio de Janeiro: Estudos históricos, 1992.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos. **Tempo**. n. 1. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.

SCHACHTEL, Ernest. **Metamorphosis**: on the development of affect, perception, attention and memory. New York: Basic Books, 1962.

Documentos

Entrevista concedida pelo senhor André Tavares da Gama, 57 anos. 12 de maio de 2010.

Entrevista concedida pela senhora Maria Ironilde Gomes da Gama, 54 anos. 12 de maio de 2010.

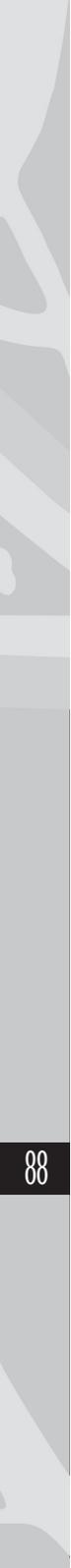
Entrevista concedida pelo senhor Pedro Paulo Farias do Rosário, 52 anos. 19 de maio de 2010.

Entrevista concedida pelo senhor Benedito Faustino da Silva, 47 anos. 24 maio de 2010.

Entrevista concedida pelo senhor Miguel Pinheiro da Silva, 67 anos. 08 de junho de 2010.

Entrevista concedida pelo senhor Orisvaldo Tavares da Silva, 52 anos. 21 de junho de 2010.

Entrevista concedida pelo senhor Elinaldo Gomes da Gama, 24 anos. 27 de junho de 2010.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POR MEIO DA LUDICIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLAS DO ENTORNO DO PARQUE ESTADUAL DO UTINGA

Maria da Conceição Ferreira **BAÍA**¹
IEMCI/UFPA
concibaia@gmail.com

Luiza **NAKAYAMA**²
IEMCI/UFPA
lunaka@ufpa.br

Resumo: *Um dos principais problemas da sociedade contemporânea é a degradação do meio ambiente. A humanidade vive diante de um grande desafio: a preservação dos recursos naturais e conseqüentemente a preservação de sua própria existência. Diante desse quadro, a Educação Ambiental (EA) se apresenta como uma forma mais abrangente e completa de educar. Neste contexto, a Associação Novo Encanto, em parceria com a Secretária Estadual de Meio Ambiente (SEMA), planejaram a execução de ações para os alunos do ensino fundamental de escolas públicas de Ananindeua – PA, localizadas no entorno do PAB, com o objetivo de estudar o uso do lúdico como estratégia para sensibilizar essas crianças para a importância do local, como espaço de lazer, de reserva ambiental de biodiversidade e recursos hídricos.*

Palavras-chave: *Ludicidade. Educação Ambiental. Ensino Fundamental.*

Abstract: *One of the main problems of contemporary society is the degradation of the environment. Humanity is facing a big challenge - the preservation of natural resources and consequently the preservation of his own existence. Given this situation, the Environmental Education (EE) is presented as a way to educate more in a*

¹ Especialista em Educação Ambiental e Uso Sustentável dos Recursos Naturais do Núcleo de Meio Ambiente da Universidade Federal do Pará - NUMA/UFPA, integrante voluntária da ONG Associação Novo Encanto de Desenvolvimento Ecológico, participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (GPEEA- Sala Verde Pororoca), IEMCI/UFPA.

² Orientadora do programa de pós-graduação em Educação, em Ciências e Matemáticas, coordenadora do GPEEA-Sala Verde Pororoca-IEMCI/UFPA. E-mail: sverdepororoca@ufpa.br

comprehensive and complete way. In this context, the “Novo Encanto” Association in partnership with the State Secretary of Environment (SEMA) perform planned actions for elementary school students from public schools in Ananindeua - PA, located around the PAB, with the aim to study the use of the playful as a strategy to sensitize the children of the importance of the place as a space for recreation, environmental reserve, biodiversity and water resources.

Keywords: *Playfulness. Environmental Education. Fundamental Education.*

Introdução

O Tratado de Educação Ambiental (EA) para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, aprovado em plenária em 06 de junho de 1992, diz textualmente:

Consideramos que educação ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isso requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, 1992).³

Este conceito deixa claro que por definição a EA é apontada como um processo de aprendizagem permanente com afirmação de valores que contribuem para a transformação humana e social e requer responsabilidade individual e coletiva, portanto, precisa ser implementada na sociedade de forma ampla, buscando sua consolidação. Definida e recomendada mundial e nacionalmente pelos órgãos competentes

³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho das Organizações Não-Governamentais, reunido para este fim, no Rio de Janeiro, de 3 a 14 de junho de 1992.

oficiais e da sociedade civil, a EA tem-se inserido gradualmente em nossa sociedade por meio de programas e projetos desenvolvidos em escolas, empresas, organizações não governamentais (ONGs) e instituições ligadas ao poder público seja na esfera municipal, estadual ou federal.

Um importante passo foi dado com a Constituição de 1988, quando a EA se tornou exigência a ser garantida pelos governos federal, estadual e municipal (artigo 225, § 1o, VI): “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”:

1 Do Meio Ambiente

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.

Outro importante fato para consolidação da EA no Brasil foi a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro em 1992 (Eco - 92), conferência internacional que marcaria o futuro das políticas ambientais mundiais e nacionais.

Um dos temas mais falados e discutidos na Eco -92 foi a EA: sua importância, sobre os meios de se chegar a ela, sobre seus princípios e recomendações. Discutiu-se como desenvolver a EA em organizações não-governamentais: na realização de eventos; na sua implementação no ensino formal e não formal.

Talvez a maior importância dessa Conferência para o Brasil tenha sido a atenção dada ao evento pela mídia nacional, o que fez despertar na população o interesse pelas questões ambientais. A partir desse evento a introdução do aspecto ambiental no processo educativo veio ocorrendo gradativamente manifestando-se sob diversas formas, principalmente quando o Governo por meio do Ministério da Educação criou os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de incluir a EA, de maneira transversal, no currículo das séries iniciais, para introduzir um

processo de inovação educativa, envolvendo escolas, pais, governos e sociedade de forma a impulsionar uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs - foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretendeu-se criar condições, nas escolas, que permitissem aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Nesse contexto, a preocupação em relacionar a educação com a vida do aluno - seu meio, sua comunidade - não é novidade. Ela vem crescendo especialmente desde a década de 1960 no Brasil; exemplo disso são atividades como os “estudos do meio”. Porém, a partir da década de 1970, com o crescimento dos movimentos ambientalistas, passou-se a adotar explicitamente a expressão “Educação Ambiental”, para qualificar iniciativas de universidades, escolas, instituições governamentais e não-governamentais por meio das quais se busca conscientizar setores da sociedade para as questões ambientais. (PCN, Meio Ambiente, 1995).

Destacamos que a Escola é um importante espaço para implementar a EA, visando a formação de agentes multiplicadores; essa questão tem sido uma preocupação constante daqueles que acreditam na possibilidade de vencer a crise ambiental. O professor é uma peça chave nesse processo, devendo ser encarado como um elemento essencial e fundamental. Sobre essa questão Medina (1994, p. 33) afirma que “o professor é o principal ator das mudanças educativas propostas”.

Silva (2005, p. 37), em seu artigo, “Múltiplas falas, saberes e olhares”, apresenta alguns princípios considerados fundamentais para o desenvolvimento da EA, entendida como educação para a construção de sociedades sustentáveis, afirmando que ela deve:

[...] permitir a aproximação das práticas culturais realizadas em diversos ambientes. Na medida em que essas práticas estarão determinando o fazer pedagógico a ser desenvolvido nas escolas, é aproximação

entre culturas diferentes que cria possibilidades de ampliação da tolerância às diferenças. De certo modo, é isso que falta às iniciativas de educação ambiental: uma compreensão ampliada dos processos naturais e de sua relação com a manutenção da vida. Algo que supere a mera retórica discursiva e amplie-se para o campo da sensibilidade humana em relação aos fenômenos multidimensionais que compõe a vida.

A EA é uma importante ferramenta para alterar o quadro atual de degradação ambiental, cabe ao profissional de educação a tarefa de tornar o processo de aprendizagem adequado às situações de vida do aluno. Dias (1998, p. 130) corrobora neste aspecto quando afirma que “a aprendizagem será mais significativa se atividade estiver adaptada concretamente às situações da vida real da cidade, ou do meio, do aluno e do professor”.

A EA não deve se limitar a repassar informações ou mostrar apenas o caminho que o professor considera o mais correto. Deve sim, envolver todo o coletivo escolar em um processo de inovação educativa, preparando o aluno para tomar consciência de si mesmo, dos outros, da natureza e da sociedade. Medina deixa claro este aspecto ao afirmar que:

Ao planejar as atividades de Educação Ambiental, o professor deverá considerar a necessidade de construção de conhecimentos significativos e o propósito e a finalidade que o está conduzindo a selecionar para ensinar um conteúdo específico, um conceito e ou uma habilidade concreta, em um determinado nível cognitivo, para um grupo de estudantes num contexto espaço-temporal específico (MEDINA, 2002, p. 62).

Em sua obra, *Vivências Integradas com o Meio Ambiente*, Telles (2002, p. 41) menciona que “as diretrizes metodológicas existentes em Educação Ambiental são muito diversificadas e estão muitas vezes distantes das reais necessidades das comunidades com as quais se pretende desenvolver um projeto de trabalho.”

Uma das metodologias alternativas que consideramos válida para desenvolver atividades em EA com crianças é o uso da ludicidade. Santos (2008, p. 14) relata que os educadores são unânimes em afirmar que a

educação é falha, porque rejeitam o ensino pela via do treinamento, da racionalidade excessiva, da repressão e da massificação. Por outro lado, são unânimes também em considerar a ludicidade como uma estratégia viável que se adapta a novas exigências da educação.

Portanto, ao fazer EA o profissional deve procurar utilizar e valorizar as metodologias alternativas que se adaptem a realidade do meio de vida do aluno, de forma a promover o crescimento da consciência ambiental, aumentando a possibilidade das comunidades participarem dos processos decisórios, como forma de fortalecer sua responsabilidade no controle da degradação ambiental. Nesse sentido, cabe destacar, que a EA assume cada vez mais uma função transformadora para a promoção do desenvolvimento sustentável.

2 O lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação ambiental

Segundo Ferreira (1975, p. 855), a palavra lúdico refere-se a/ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos. É relativa também à conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Por sua vez, diversos teóricos afirmam que a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Neste sentido, o lúdico não pode ser visto somente como diversão, o seu desenvolvimento facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

No mundo globalizado, a massificação da televisão, os jogos eletrônicos, os jogos em rede e a internet têm reduzido a importância e o espaço da brincadeira no processo de crescimento e vida da criança. Sobre este aspecto, Santos contribui com a seguinte afirmação:

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano, precisa ser mais considerada; o espaço lúdico para a criança está merecendo maior atenção, pois é o espaço para a expressão mais genuína do ser, é o espaço da relação afetiva com o mundo, com as pessoas, com os objetos e com ele mesmo. (SANTOS, 2008, p. 157).

Quando nos reportamos à infância, logo nos lembramos das brincadeiras, jogos, cantigas de roda, brincadeiras de rua, de correr, de pular, de procurar, de pegar - e muitas outras que estão registradas com carinho em nossa memória. Isso nos faz acreditar que um dos maiores prazeres na infância é a brincadeira, já que o brincar é um ato natural, espontâneo e instintivo, toda criança o faz: a brincadeira é um dos fatos que marcam a infância de toda criança.

Para reforçar a importância do lúdico no desenvolvimento da criança, mencionamos a contribuição de Guerra et al. (2007, p. 8), quando cita Buscaglia (1997), comentando o seguinte: “parece paradoxal, que muitos educadores e pais diferenciem ainda o tempo de aprender do tempo de brincar, sem perceber o elo vital que há entre eles”.

O direito de brincar é garantido na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que em seu princípio VII afirma que: “[...] a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

Pulaski (1980) em sua obra, *Compreendendo Piaget*, menciona o uso de práticas lúdicas com crianças dizendo que esse processo é válido quando bem aplicado, pois, além do lazer, o lúdico é um método de desenvolvimento intelectual.

Kishimoto (2002, p. 19) nos relata que a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral, mostrando-nos o lúdico como um instrumento que permite às crianças a representação de realidades. Afirma ainda que, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, misto de homens, animais, máquinas e monstros.

A Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais nortearam uma série de reformulações na educação, o que, segundo Santos (2008, p. 14), “permitiu o repensar pedagógico e, neste repensar, ficou muito evidenciado o uso das atividades lúdicas como estratégia para a construção do conhecimento”.

A metodologia lúdica vem sendo utilizada não apenas como espetáculo, mas como estratégia educacional. Oliveira (1993) em seu livro,

“Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico”, afirma que a aquisição do conhecimento se dá através das zonas de desenvolvimento: a real e a proximal, sendo a zona de desenvolvimento real a do conhecimento já adquirido - é o que a pessoa traz consigo -, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento. Esse autor conclui que “O brinquedo cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal na criança” (p. 67).

Pulaski (1980), Kishimoto (2002), Santos (2008), entre outros, têm enfatizado a importância do lúdico: apontando-o como um valioso instrumento que permite a inserção da criança no processo de ensino-aprendizagem, fazendo-nos crer que o lúdico como metodologia promotora da capacidade e potencialidade da criança deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula.

Consideramos que a escola, no momento em que ensina e valoriza o ato de brincar, através de atividades prazerosas e divertidas, está estimulando desafios por meio das relações de cooperação, reforçando a preparação dos alunos para a vida, conseqüentemente contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, cientes dos seus direitos e deveres.

Para completar estas considerações sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira trazemos as ideias de Kishimoto (2002, p. 37), para quem o “brinquedo em sua função educativa ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.”

A ludicidade hoje tem sido utilizada com crianças, jovens e adultos em diversas instituições desde a escola, hospitais, empresas, até universidades, demonstrando a seriedade do lúdico. Enfim, embasados nos estudos aqui expostos compreendemos que contemplar a brincadeira como princípio norteador nas atividades de EA possibilita a construção do processo de desenvolvimento no ensino-aprendizagem valorizando a linguagem única e universal que é a brincadeira.

3 Metodologia

A ONG Novo Encanto executou, em parceria com a Secretaria Estadual do Meio Ambiente (SEMA-PA), uma ação educativa no PAB,

envolvendo várias escolas públicas de ensino fundamental do entorno, por ocasião dos festejos do Dia Mundial da Água, no dia 20 de março de 2008.

Nesse dia, as crianças, auxiliadas pelos monitores, realizaram as seguintes atividades: 1) pintaram desenhos ecológicos; 2) construíram um painel utilizando gotas de água de papel, no qual escreveram o que poderiam fazer para preservar a água; 3) assistiram a uma peça de teatro de fantoches apresentada pela Companhia de Saneamento do Pará (COSANPA); 4) deram um abraço simbólico nos lagos Bolonha e Água Preta, os mananciais que abastecem Belém.

Em outro momento, enviamos ofício à direção das escolas de Ensino Fundamental João XXIII, Escola Cristo Rei e Escola Municipal Terezinha Souza, solicitando autorização para realizar ações, as quais seriam operacionalizadas no ambiente escolar, durante as aulas.

Efetivamos diagnose nesse primeiro contato, identificando aspectos como infraestrutura, atuação pedagógica e os problemas ambientais vivenciados. A partir dessas informações, planejamos ações para alunos da 1ª a 3ª séries.

Dando continuidade ao trabalho, elaboramos o planejamento das atividades: agendamento de datas, a forma de realização do trabalho, aspectos infraestruturais e materiais (de consumo e permanente) necessários.

Nesse artigo, por questões didáticas, dividiremos as atividades desenvolvidas nas três escolas em momentos, embora algumas tenham sido efetivadas simultaneamente. Salientamos também que a Roda de Conversa foi realizada, após cada atividade, pois foi o momento de avaliação e reflexão do conteúdo ministrado.

Ressaltamos que cada momento de ação foi descrito considerando-se: a apresentação, a interação, a participação, a reação, enfim, tudo que aconteceu durante o processo. Foi construído um roteiro de observação para servir de guia.

Para coletar informações e impressões dos alunos fizemos perguntas para a turma ao término de cada atividade. Solicitamos também que realizassem desenhos focalizados no tema abordado. Os professores

participaram ativamente das atividades, esclarecendo dúvidas dos seus alunos.

Realizamos também pesquisas *in loco*, conversas informais com professores, alunos, funcionários, membros da direção e coordenação da escola. Todos esses dados foram registrados em um “diário de bordo” e em fotografias.

Para preservar a identidade dos alunos e professores que participaram deste estudo, todos os nomes de pessoas citadas são fictícios, mas os nomes das escolas são reais.

A metodologia utilizada na investigação foi à pesquisa qualitativa do tipo pesquisa ação participativa, analisada de acordo com Brandão (2006), porque esta prevê o envolvimento efetivo dos sujeitos, participantes na dinâmica da pesquisa.

4 Atividades na escola

Os recursos pedagógicos utilizados para abordar o tema da preservação do PAB estão sumarizados na Tabela 1. Nessas atividades participaram os membros da Nova Encanto e professores das turmas envolvidas.

Tabela 1. Atividades de EA desenvolvidas nas escolas do município de Ananindeua – Pará, no ano de 2008.

Escolas	Atividade Desenvolvida	Série	N	CH
Escola João XXIII	Exibição de vídeo, gincana, mímica e roda de conversa.	1 ^a	27	30min
		2 ^a	26	50min
		3 ^a	35	60min
Escola Cristo Rei	Jogo do passa bola, contação de histórias, roda de conversa.	EI	23	30min
		2 ^a	30	50min
Escola Terezinha de Souza	Exibição de vídeo, gincana, mímica e roda de conversa.	3 ^a	36	40min
		Teatro de fantoches	1 ^a	27
		2 ^a	26	60min
		3 ^a	35	60min
Total			265	440min

N= número de participantes; CH= Carga Horária; EI= Educação Infantil.

4.1 Vídeos

O som e a imagem estão presentes diariamente na vida de todos nós, seja pela televisão, rádio, cinema e ultimamente pela internet. Este fato nos motivou a escolher o vídeo como ferramenta para nortear o trabalho nas escolas.

Utilizamos este recurso audiovisual com as turmas de 1^a a 3^a série, como elemento introdutório em sala de aula, para transmitir a mensagem da conservação do PAB e dos mananciais, funcionando como um instrumento de apoio em todas as atividades.

O vídeo como ferramenta no processo de ensino aprendizagem vem sendo muito utilizado. Parra et al (1985, p. 38) acredita que: “se bem produzidos e utilizados, os auxiliares audiovisuais podem criar uma atmosfera que envolve emocionalmente o aluno, quase um pré-requisito para conseguir levá-lo a um trabalho ativo e autoiniciado.

Vale ressaltar a importância dos sentidos na comunicação para o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, Parra et al (1985, p. 42) comenta que “a audição e a visão são responsáveis por 70% da nossa comunicação diária e nesse sentido poderia ser usado o vídeo ou filme educativo, de modo que favoreça uma contribuição efetiva à aula”.

As luzes apagadas e o clima de cinema dentro da sala de aula, colaboraram para gerar uma grande expectativa de tal modo que a turma permaneceu concentrada. Além disso, os atrativos das imagens e do som da natureza do PAB, sem dúvida, fascinaram os alunos que, com o olhar atento, assistiram a exibição do vídeo. Percebemos que os alunos receberam bem a transmissão da mensagem. Ao final foi possível ouvir nas vozes dos alunos expressões como: “Eu gosto muito de filmes, no filme nós vimos o Parque, a gente pode passear lá, mas não pode jogar lixo lá nem nos lagos e nem na escola” (Virginia, 08 anos, 2^a série).

4.2 Mímica ou linguagem gestual

A mímica ou linguagem gestual foi também um dos recursos que utilizamos com os alunos de 1^a a 3^a série, visando chamar atenção para

a importância da água nas atividades de EA. Prado (2009, p. 2) em seu artigo: “A utilização da mímica como recurso psicopedagógico” relata que: “a linguagem gestual nasceu com o homem primitivo e renasce todos os dias como parte da necessidade do mesmo se expressar, comunicar e ajudar no desenvolvimento geral da comunidade”.

Para esta atividade pedimos a manifestação espontânea e quatro alunos se prontificaram a dramatizar as seguintes frases para turma adivinhar:

“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”

“Águas passadas não movem moinho.”

“Uma mão lava a outra e as duas lavam a cara.”

“Quem vai pra chuva é pra se molhar.

Consideramos que esta ferramenta abre um importante canal de comunicação entre o grupo, além de se apresentar como uma brincadeira que encanta as crianças.

Inicialmente os alunos estavam meio tímidos e se recusavam a participar da atividade. Porém, gradativamente, eles entraram em um clima de entusiasmo expressando-se através dos gestos e estabelecendo, dessa forma, um canal de comunicação com os colegas da turma, que reagiam com o mesmo entusiasmo, tentando adivinhar o que a mímica queria expressar, construindo um ambiente de amizade e alegria. Neste sentido, Prado (2009, p. 3) corrobora afirmando que: “O gesto aliado ao que se quer dizer é meio pelo qual se propaga a afetividade e em si abre canais de comunicação entre o ambiente e o sujeito que uma vez ‘entusiasmado’ torna-se mais receptivo às novas informações ou ao confronto de opiniões”.

Os alunos acertaram a maior parte das mímicas e lembravam-se da importância da preservação da água com expressões do tipo “... não podemos deixar poluir as águas, temos que jogar limpo com o meio ambiente” (Tereza, 08 anos, 2ª série).

4.3 Gincana

Segundo a enciclopédia livre Wikipédia⁴ “uma gincana é um tipo de competição recreativa que tem o objetivo de pôr à prova as habilidades físicas ou mentais dos membros de duas ou mais equipes”. Escolhemos esta modalidade de brincadeira para realizar atividades de EA com alunos da 3ª série. A brincadeira da gincana consistia em responder adivinhações sobre a água, com premiação de brindes, para os acertos. Para esta brincadeira dividimos a turma aleatoriamente em dois grupos.

Felicio *et al.* (2008), em seu artigo “Gincana lúdica ambiental interdisciplinar: analisando interações e movimentos”, reportam-se a gincana afirmando que ela pode ser considerada uma atividade lúdica com características intrínsecas ao jogo. No mesmo trabalho, os autores citam Huizinga (2007), o qual menciona que “a gincana [...] é uma atividade livre, conscientemente tomada ‘não séria’ e exterior à vista habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total”.

Os alunos participaram da gincana de modo intenso e com entusiasmo se esforçando para acertar as perguntas: todos queriam falar ao mesmo tempo ansiosos para ganhar os brindes. As perguntas que nortearam a gincana estão listadas na Tabela 2.

Tabela 2. Conteúdo da brincadeira da gincana desenvolvida em escolas públicas de Ananindeua – PA, em 2008.

PERGUNTAS	RESPOSTAS
1. Por que os oceanos não merecem confiança?	Porque eles gostam de fazer onda.
2. Quem é que com o calor fica aguado?	O gelo.
3. O que é que entra na água sem se molhar?	A sombra do sol.
4. Diga uma queda sem consequência?	A queda d’ água.
5. Fale três dicas preciosas para economizar água.	Diversas respostas a respeito da economia de água.
6. Como podemos preservar a água?	Bolonha e Água Preta
7. Quais os Lagos que abastecem a cidade de Belém?	
8. Por que os lagos Bolonha e Água Preta são importantes para a nossa vida?	Porque fornecem água para a população.

4 Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gincana>

Entre as perguntas feitas a que houve maior número de acertos foi: Fale três dicas preciosas para economizar água. Entre as diferentes respostas, os participantes citaram: fechar as torneiras quando escovam os dentes, tomar banhos curtos, fechar o chuveiro quando está se ensaboando, cuidar dos vazamentos.

Ao procurar falar dos problemas ambientais, alguns alunos apontaram aspectos clássicos da poluição em geral, principalmente os relacionados ao ambiente em que vivem como tratamento inadequado do lixo e da água.

4.4 Contação de histórias

Para algumas atividades foram realizadas pequenas modificações de acordo com o público-alvo, por exemplo: na Escola João XXIII, para atender a turma de crianças especiais, foi utilizado a contação de história da Gotinha Pim-Plim, de autoria de Gerusa Rodrigues Pinto (2004).

A contação de história estimula a imaginação e desperta o interesse para a leitura, segundo Nakayama et al. (2007, p. 5): “ao contar histórias estamos estimulando a criança à leitura como algo indispensável e natural em sua vida”. Ao nosso redor, percebemos que os alunos permaneceram em silêncio ouvindo o desenrolar da história e prestando atenção às figuras do livro. Ao final dela os alunos se emocionaram com a gotinha e declaravam, “ah eu gosto tanto da gotinha Plim-Plim, ela é importante para mim”.

Perguntamos quem tinha dúvidas sobre o que ouviu e avisamos que seria melhor que se manifestassem um de cada vez, mas, ansiosos, falavam todos ao mesmo tempo. As perguntas formuladas pelos alunos eram do tipo: Por que a gotinha Plim-Plim desceu da nuvem? A gotinha Plim-Plim é a água que bebemos?

Neste aspecto, Nakayama *et al.* (2007) acreditam que: “A história infantil alimenta a imaginação, aprimora o pensamento e amplia na criança sua compreensão de mundo, auxiliando-a na resolução de conflitos internos, já que ela incorpora o texto literário como parte da própria vida”.

4.5 Jogo do passa a bola

Em vista de Kishimoto afirmar que: “A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar

com a motivação interna, típica do lúdico” (2002, p. 37), escolhemos o “Jogo do passa bola” com as turmas de alunos de Educação Infantil.

Nesse jogo, a bola era passada de mão em mão ao som da música. Quando esta era repentinamente interrompida, a criança que estivesse com a bola na mão, teria que pagar a seguinte prenda, responder uma pergunta sobre a preservação do PAB e seus mananciais, conforme roteiro a seguir:

1. Quais os lagos que abastecem a cidade de Belém?
2. Como podemos preservar a água?
3. Como devemos economizar água?
4. Por que os lagos Bolonha e Água Preta são importantes para a nossa vida?

No início dessa atividade, as crianças se mostraram tímidas, mas após alguns momentos tiveram boa interação e esfuziantes passavam a bola com pressa para não receber o “castigo” de responder as perguntas, deixando muitas vezes a bola cair. O clima foi de gargalhadas e ouvíamos com frequência a expressão: “passa a bola, passa a bola!” ou “ah! agora vai ter que responder a pergunta“, e assim o jogo seguia com alguns alunos acertando e outros errando as resposta, tudo em um clima descontraído de aprendizagem.

Verificamos que as atividades desenvolvidas foram bem aceitas para as crianças da faixa etária de 08 a 12 anos, entretanto, as crianças com idade inferior a 07 anos tiveram dificuldades de compreender o conteúdo, pois na hora de responder às perguntas da brincadeira do passa bola, relativas à mensagem exibida no vídeo, poucos acertaram.

A partir desta constatação, as instituições responsáveis pela ação decidiram utilizar uma abordagem por meio da arte lúdica, com a apresentação de conteúdos em forma de arte teatral, a qual possibilita a assimilação do entendimento da mensagem sobre a preservação do Parque para crianças de todas as faixas etárias.

Para isso foi planejada e estruturada a abordagem com a utilização do Teatro de Fantoches, não apenas como espetáculo, mas como uma estratégia educacional lúdica. O segundo passo foi a construção do texto, o tema da peça, como seria desenvolvida, a data em que seria apresentada e a forma como o tema seria trabalhado em sala de aula.

4.6 O Teatro de Fantoques

O teatro de fantoches foi encenado apenas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Terezinha de Souza como uma estratégia educacional lúdica, pois essa técnica estimula a concentração dos alunos. Sobre essa atividade, Baia et al. (2008), em seu artigo “Discorrendo sobre o lúdico e o Teatro de Fantoques na EA”, concluíram que: as crianças se sentiram estimuladas e atraídas pela técnica, concentrando a atenção para o Teatro de Fantoques, inclusive, interagindo com os bonecos numa linguagem simples e humorística.

Elaboramos o conteúdo do texto da peça intitulada: “Naturinha, Quika e João Divino fazem um passeio no Parque Ambiental de Belém”, assim como, a data em que seria apresentada e a forma como o tema seria trabalhado em sala de aula.

No primeiro ato, apresentamos uma situação do cotidiano: Naturinha e Quika, crianças moradoras do bairro vizinho ao PAB, dialogam sobre consumismo e os seus efeitos no meio ambiente. No segundo, o passeio pelo PAB: o personagem João Divino se integra ao grupo. Os personagens, durante o passeio, dialogam mostrando os recursos naturais que existem no local e a importância de sua preservação, enfatizando a questão dos lagos e da água que abastece a cidade de Belém. No terceiro, os personagens dialogam com os alunos por meio de perguntas, aprovando ou corrigindo as respostas dadas pela turma.

Apresentamos o Teatro de Fantoques em duas ocasiões. A primeira rodada foi realizada no dia 16 de maio de 2008, com duas apresentações, sendo a primeira com as turmas da 2ª e 3ª série e a segunda com duas turmas de alunos da 1ª série. A segunda rodada de apresentações foi realizada no dia 16 de outubro do mesmo ano, com três turmas, sendo a apresentação feita em cada turma do ensino fundamental de primeira a terceira série envolvendo ao todo, oitenta e oito alunos.

Em todas as apresentações, a participação das crianças foi muito animada e espontânea, com total interação com os bonecos. Os alunos expressavam suas emoções; nesse aspecto, Ladeira e Caldas (1989, p. 16) relatam que: “Através do boneco, elas expressam as suas próprias emoções, aliviam suas tensões, agem espontaneamente, pondo à mostra sua verdadeira personalidade ao fazer o boneco falar, cantar ou brincar”.

Percebemos que as crianças se sentiram estimuladas e atraídas pela técnica, concentrando a atenção para o Teatro de Fantoques (Figura 10), inclusive, interagindo com os bonecos, influenciando no desenvolvimento do enredo da peça em uma linguagem simples e humorística. Neste aspecto, citamos as contribuições de Guerra *et al.* (2007, p. 7): “Apesar de haver um roteiro básico como guia a ser seguido, as falas e o comportamento de cada personagem podiam ser diferentes de acordo com a reação dos espectadores”.

Ao final das apresentações, além das nossas observações e avaliações, perguntamos para a turma: Qual a mensagem que o teatro de fantoches transmitiu para vocês? E solicitamos que a resposta fosse por meio de um desenho. Além dos desenhos, perguntamos para alguns alunos individualmente: O que você aprendeu na aula de hoje com o Teatro de Fantoques?

Procuramos dar destaque às imagens dos alunos que além dos desenhos também expressaram depoimentos a respeito da encenação do teatro de fantoches.

Observamos que em todas as representações gráficas continham elementos da natureza e do PAB, com ênfase para os lagos e elementos do meio ambiente. Também ficou evidente que em alguns desenhos retratou-se figuras integrantes do ambiente onde vivem - além dos elementos naturais os alunos consideraram os elementos construídos e o homem.



Figura 1. Desenho da aluna Cristina (08 anos) 2ª série do Ensino Fundamental do turno manhã da Escola Municipal Terezinha de Souza.

Salientamos na Figura 1, a representação do Parque. No entanto, embora não haja no local recipientes de coleta seletiva de lixo, como foi muito comentado, em vários momentos, a importância do tratamento do lixo, a aluna manifestou em seu desenho esse aspecto. Em seu depoimento, Cristina expressa a mensagem da preservação da natureza e da poluição da água.

– Na aula do teatro de fantoches, eu aprendi que não devemos maltratar a natureza e devemos cuidar bem da água para não poluir, porque depois nós vamos beber essa água.

Os desenhos também nos levam a supor que o teatro de fantoches atingiu o seu objetivo, no sentido de sensibilizar as crianças para a necessidade da convivência em harmonia do homem com o ambiente e de conservar a natureza e o PAB. Este fato é relatado por Guerra *et al.* (2007, p. 4) citando Galvão (1996): “As crianças parecem receber bem melhor e armazenar com mais facilidade as imagens, quando são apresentadas através de algo que as encante emocionalmente como é o caso do Teatro de Bonecos”.

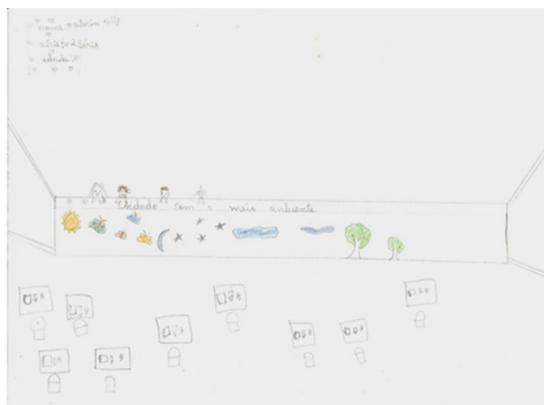


Figura 2. Desenho da aluna Joana (08 anos) da 2ª série do Ensino Fundamental, turno manhã da Escola Municipal Terezinha de Souza

Na Figura 2, a aluna Joana reproduz os bonecos e o cenário do teatro de fantoches e acrescenta a frase: “Cuidado com o meio ambiente” demonstrando claramente o seu entendimento da mensagem

da preservação da natureza. No depoimento a seguir, ela expressa a preocupação com a água e o lixo:

– *Eu aprendi que não pode tomar banho no lago, que não pode jogar lixo no Parque e nem nos lagos, pode ir ao Parque pra passear e também não pode fazer muito barulho lá* (Joana, 08 anos, 2ª Série).

Para complementar, citamos ainda mais dois depoimentos de alunos; podemos observar que eles expressam bem o entendimento da mensagem:

– *Eu gostei muito do teatro. Aprendi que a gente não pode comprar muitas coisas, só o necessário, porque causa muito prejuízo no meio ambiente e também muito lixo.* (Marina, 09 anos 2ª série).

– *Aprendi que no Parque a gente pode passear e que não pode jogar lixo na escola, no parque e nos lagos* (Maria Eduarda, 08 anos, 2ª série).

Neste aspecto, Ladeira e Caldas (1989, p. 16) afirmam que “o teatro de bonecos na escola pode proporcionar ao aluno uma rica e significativa experiência, podendo abrir caminhos para as descobertas e a exploração do mundo que o rodeia.”

Os relatos dos professores, da mesma forma, retratam a relevância do teatro de fantoches como uma metodologia que possibilita a abordagem ambiental de maneira lúdica em sala de aula, levando o aluno a relacionar a historinha com os problemas vividos no cotidiano. Assim a EA se apresenta de forma prazerosa e sua assimilação é facilitada por meio da brincadeira. Aliado a este fato, o teatro de fantoches cria a possibilidade de colocar os alunos num mundo imaginário, mas real conforme nos relatam Guerra *et al.* (2007, p. 7): “Não era raro ouvirmos, entre os alunos dessas escolas, frases como “Não jogue esse papel no chão, você não ouviu o que o Ronaldinho disse?”

A seguir, citamos manifestações de professores à pergunta: Você acha que o Teatro de Fantoches é uma metodologia válida para ser utilizada em EA?

– *Eu acho muito importante trazer o lúdico para dentro da sala de aula transmitindo o aprendizado para os alunos, porque é uma forma de penetrar no mundo da brincadeira e despertar a atenção e o interesse do aluno para a questão do meio ambiente que está aqui na nossa frente* (Lúcia, professora da 3ª série).

– *Eu gostei muito, prendeu o interesse e despertou a atenção. Eles ficaram atentos (as crianças) e se encaixou bem com o conteúdo de Geografia que estou ministrando sobre o meio ambiente* (Socorro, professora da 2ª série).

– *Foi ótima esta atividade! Esse recurso do teatro de fantoches é muito bom; a criança aprende brincando, e qualquer atividade se torna prazerosa* (Rosilete, orientadora Pedagógica da Escola Terezinha de Souza).

Portanto, consideramos pertinente os professores se prepararem desde a graduação para ministrar atividades lúdicas como instrumento de ensino-aprendizagem. Por exemplo: Franzoni e Villani (2001), na disciplina Prática de Ensino em Biologia, para alunos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos, verificaram que inicialmente as licenciandas se mostraram resistentes e pouco interessadas em relação ao estágio que deveria ser desenvolvido. No entanto, no decorrer da disciplina, as alunas estagiárias foram propondo várias atividades lúdicas para os alunos de uma escola pública estadual, na faixa etária de 16 a 18 anos. Assim, concluíram o estágio, expressando seu entusiasmo, por exemplo, no comentário de uma licenciada (p. 16): Conseguimos, por meio do teatro, sensibilizar os nossos alunos. Dessa vez sim, eles ficaram extremamente sensibilizados e até estão pensando no que poderá ser possível fazer para sensibilizar os seus amigos.

4.7 Roda de Conversa

No intuito de ouvir a livre expressão dos alunos, realizamos uma roda de conversa sobre a importância do PAB e sobre o que os estudantes observaram e gostaram, após qualquer atividade de EA (Figura 3).



Figura 3 Alunos da 3ª série do Ensino Fundamental do turno manhã da Escola Municipal Terezinha de Souza, participando de uma roda de conversa, no dia 16 de maio de 2008.

Perguntamos na roda de conversa, sobre aspectos referentes ao PAB. Os alunos se manifestaram demonstrando reconhecerem os principais problemas, principalmente com relação ao descarte do lixo nas imediações. Vale ressaltarmos a importância da Roda da Conversa neste processo “que tem, entre outras, a função de expressão livre, organização das falas de cada um, interação e autonomia no processo de diálogo” (RECHINELI *et al.*, 2008, p. 3). Além disso, consideramos que a roda de conversa proporcionou um momento de liberdade para a criança se expressar, de contar novidades e curiosidades.

Conclusão

Partindo do princípio que a predisposição para brincar é parte essencial da natureza infantil, concluímos que a abordagem utilizando metodologias lúdicas possibilita transformar as aulas tradicionais em momentos de alegria e prazer.

O Teatro de Fantoche como instrumento de ensino e aprendizagem em EA foi o mais eficiente em vista de ter despertado o interesse e a participação de todos, resultando em um bom nível de compreensão dos

alunos de diferentes séries, portanto, concluímos que essa ferramenta pode ser introduzida nas práticas pedagógicas das escolas.

Assim, a ONG Novo Encanto em parceria com a SEMAPA norteará seus futuros trabalhos lúdicos de sensibilização sobre a importância do PAB em outras escolas do entorno, enfatizando o Teatro de Fantoches, possibilitando criar condições para que a comunidade do entorno compreenda o seu papel como cidadãos e possam colaborar para o uso racional dessa Unidade de Conservação.

Salientamos, porém, que nas intervenções lúdicas é fundamental o papel do educador que precisa estar em sintonia com os alunos e disposto não só a ensinar, mas estar aberto a aprender também. Assim, acreditamos que a formação de professores deve contemplar, desde a sua graduação, atividades de ensino aprendizagem com conteúdos lúdicos.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Meio Ambiente, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96. São Paulo: Atlas, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2004.

BUSCAGLIA, L. O paraíso fica perto. *In*: **Teatro de fantoches**: uma estratégia em Educação Ambiental, Rio de Janeiro: Nova Era, 1997. Disponível em: http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_4.pdf. Acesso em: 29/10/2008.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: Princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 1993.

FELÍCIO, C. M.; ELIAS, A. A. A. K.; NASCIMENTO, G. B.; QUEIROZ, C. R. A. A.; PEIXOTO, A. J.; SOARES, M. H. F. B. **Gincana lúdica**

ambiental interdisciplinar: analisando interações e movimentos. Disponível em: http://www.icsa.ufg.br/congea/cong/nupeat_TRAB/id000000000000148r0.pdf. Acesso em: 11/04/2009.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FRANZONI, M.; VILLANI, A. Uma experiência de grupo na formação inicial de professores. *In: Educação em Ciências: da pesquisa à prática docente*. NARDI, R. (Org.). São Paulo: Escrituras, 2001.

GUERRA, R. A. T.; GUSMÃO, C. R. C.; SIBRÃO, E. R. **Teatro de fantoches:** uma estratégia em Educação Ambiental. Disponível em: http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_4.pdf. Acesso em: 29/10/2008.

GALVÃO, M. N. C. Possibilidades Educativas do Teatro de Bonecos nas escolas públicas de João Pessoa. *In: Teatro de fantoches: uma estratégia em Educação Ambiental*, 1996. Disponível em: http://www.dse.ufpb.br/ea/Masters/Artigo_4.pdf. Acesso em: 29/10/2008.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007. *In: Gincana lúdica ambiental interdisciplinar: analisando interações e movimentos*. Disponível em: http://www.icsa.ufg.br/congea/cong/nupeat_TRAB/id000000000000148r0.pdf. Acesso em: 11/04/2009.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LADEIRA, Idalina; CALDAS, Sarah Souza P. **Fantoches & Cia**. São Paulo: Scipione, 1989.

MEDINA, N.M. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar - 1º grau. **Amazônia:** uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental. Brasília: IBAMA, 1994.

MEDINA, N.M. Formação de multiplicadores para Educação Ambiental. *In: O contrato social da Ciência, unindo saberes na Educação Ambiental*. PEDRINI, A. G. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2002.

NAKAYAMA, L.; SOARES, S. A.; PRIETO, C.; SANTANA, A.R.; DANTAS, O. M. S. Espaço de Leitura Profª. Ana Lúcia Santos de Jesus e a formação de grandes leitores em Belém- PA. **Educação Ambiental em Ação**. n. 22, 2007. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=516&class=21>. Acesso: em 09/04/2009.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PARRA, N.; PARRA, I. C. C. **Técnicas audiovisuais de Educação**. São Paulo: Pioneira, 1985.

PRADO, F. **A utilização da mímica como recurso psicopedagógico**, 2009. Disponível em: <http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=4315>. Acesso em: 11/04/2009.

PINTO, G. R. **A gotinha Plim Plim**. Belo Horizonte: FAPI, 1994.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo PIAGET**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: RTC, 1980.

RECHINELI, L. R.; FERREIRA, A. S.; FERREIRA, C. G.; ASSUNÇÃO, I. L. **Vivendo o letramento: práticas cotidianas na educação infantil**. EMEI “Casinha Feliz” Campinas: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, 2008. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss05_07.pdf. Acesso em: 19/03/2009.

SANTOS, S. M. P. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, M. L. Múltiplas falas, saberes e olhares. *In*: **Os encontros de Educação Ambiental no estado do Pará**. Belém: SECTAM, 2005.

Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global, 1992. Disponível em: <http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/TratadoEA.pdf>. Acesso em: 24/02/2009.

WIKIPEDIA. Enciclopédia Livre. Disponível em: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Gincana>. Acesso em: 24/03/2009.

A IMPORTÂNCIA DA ÁGUA PARA A REPRODUÇÃO DA COMUNIDADE SÃO JOSÉ DO FURO MARACAPUCU, ABAETETUBA – PARÁ¹

Walter Chile Rodrigues **LIMA**²
SOPREN / UFPA
wchile@ufpa.br

Resumo: Este estudo tem como objetivo destacar a importância da água para a reprodução da Comunidade ribeirinha São José do furo Maracapucu e a relação com a crença, locomoção, atividades produtivas e hábitos. A metodologia utilizada, quanto à sua abordagem, é de natureza qualitativa descritiva; quanto ao estudo, é bibliográfico e de campo. A amostra da pesquisa foi de 10 famílias de um universo de 105. Para a coleta de dados, foi utilizado questionário com questões abertas e roteiro de diálogo e observações. A partir da análise dos resultados obtidos, identificou-se que a água é imprescindível na construção do gênero de vida do ribeirinho amazônico. Constatou-se, também, que a água do estuário vem sofrendo agressões em consequência do mau uso por diversos seguimentos.

Palavras-chave: Ribeirinho. Água. Reprodução Material.

Abstract: The aim of this study is to highlight the importance of water for reproduction of São José Community riverside populations of the Maracapucu hole and the relation with the belief, locomotion, productive activities and habits. The methodology utilized is of the qualitative descriptive approach, and in relation to the paper is bibliographical and of the field. The survey sample was 10 families from a population of 105 families. Data was collected using a questionnaire with open questions and scripted of dialogue and observations. The analysis of the results identified that water is essential in building the style of life of the Amazon riverside populations. It was observed also that the water of the estuary has been suffering attacks because of the misuse of several segments.

Keywords: Riverside Populations. Water. Material Reproduction.

¹ Estudo iniciado no ano de 2005. Dados sistematizados no contexto da disciplina Antropologia e Sociedades Haliêuticas na Amazônia. Ministrada pelas Professoras: Dra. Lourdes Furtado e Dra. Denize Adrião/PPGCS – UFPA – 2007 (cursada na qualidade de aluno especial). Revisto e ampliado em 2010.

² Arte-Educador, Especialista em Gerenciamento Ambiental, mestrando do PPGArtes – ICA/UFPA, membro da diretoria da SOPREN, Professor do Curso Técnico de Cenografia da ETDUFPA.

Introdução

A Região amazônica³, situada ao norte do território brasileiro, concebida como uma das singulares áreas úmidas do planeta (FURTADO, 2002) é habitada, assim como o restante do país, por população resultante do contato de três grandes etnias: os índios que aqui viviam, os negros trazidos da África como mercadoria e o branco, oriundo do Velho Mundo. Esse encontro deu origem a um intenso processo de miscigenação, formando um povo de características peculiares e hábitos culturais diversos.

O ribeirinho amazônico, população tradicional também resultante dessa miscigenação, construiu seu gênero de vida em torno da água, fazendo do grande potencial hídrico local algo imprescindível a sua existência.

Essa água fez-se presente nas atividades produtivas do passado, assim como se faz presente nas atividades de hoje, são elas: a cultura do açaí, pesca artesanal, coleta de frutos, captura de camarão, prática de rogado, entre outras atividades intermediárias, não menos importantes.

É, também, indispensável como via de transporte, meio de lazer, ambiente de morada e atuação de personagens do imaginário.

Neste estudo, abordaremos a importância do elemento água para reprodução dos ilhéus do estuário amazônico, situados na Comunidade São José do furo Maracapucu, município de Abaetetuba – PA, destacando sua relevância na construção do gênero de vida da comunidade.

O estudo realizou-se por meio da observação participante e aplicação de questionário com representantes de 10 das 105 famílias existentes no lugar, estabelecendo diálogo entre os dados levantados e as bases teóricas, visando essencialmente conhecer a importância da água para a reprodução da Comunidade São José do furo Maracapucu.

1 Localização da área de estudo

O município de Abaetetuba, no Estado do Pará, integra a microrregião de Cameté junto com os municípios de Bagre, Baião,

³ Por Região amazônica, entende-se o território que abarca os Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia e Roraima, portanto adotando-se o conceito Clássico em detrimento da denominação de Amazônia Legal de criação recente e questionável.

Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro de Ajuru, Mocajuba, Moju e Oeiras do Pará. Essa microrregião está contida na Mesorregião do nordeste paraense (IBGE, 2000 apud MACHADO, 2001, p. 3).

As ilhas de Abaetetuba estão localizadas a oeste da sede do município. São aproximadamente 45 ilhas interligadas por furos de maré e igarapés, principais vias de acesso que possibilitam a comunicação entre uma comunidade e outra e entre as comunidades e a sede do município.

A comunidade São José localiza-se nas margens de seguimento do furo Maracapucu, no perímetro que vai da boca do Igarapé Cariá estendendo-se até a boca da entrada do igarapé Assacueira, no sentido embocadura.

Nas imagens seguintes, apresenta-se o mapa do município de Abaetetuba e o pormenor da área estudada.

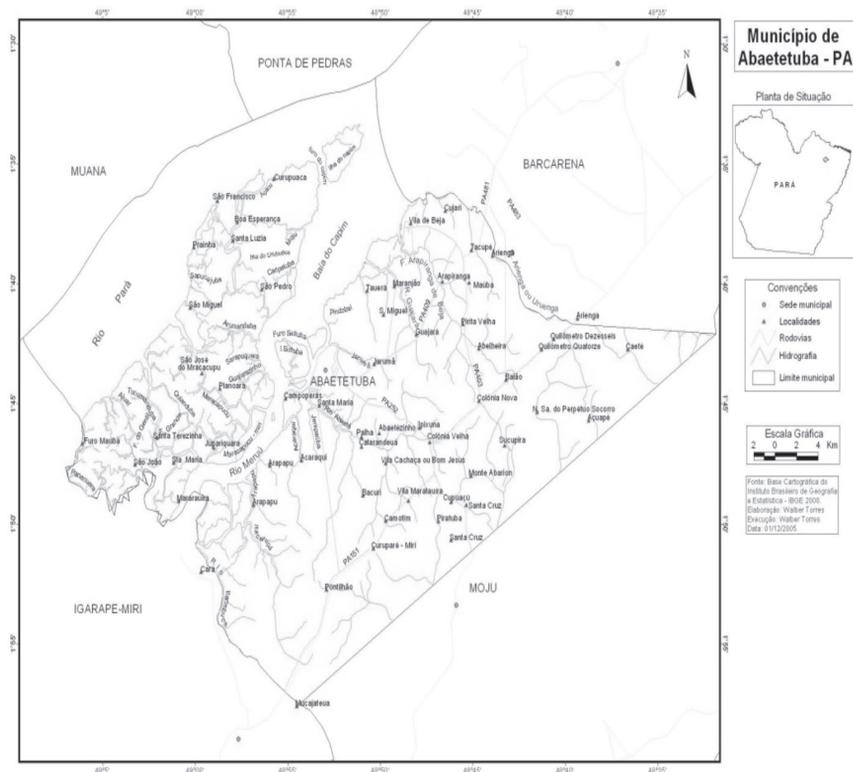


Figura 1 – Mapa do Município de Abaetetuba, Pará.

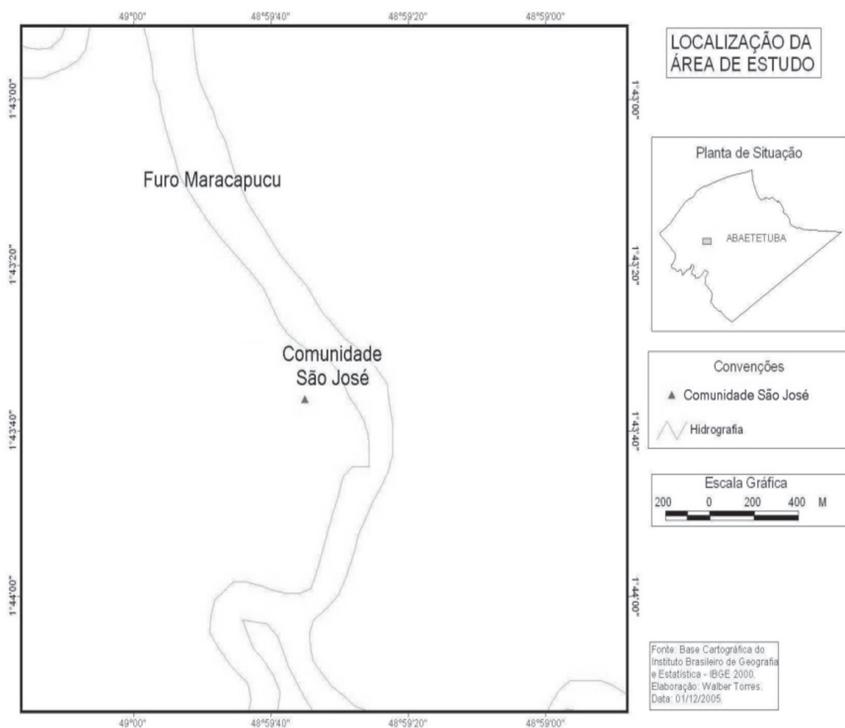


Figura 2 – Detalhe do furo Maracapucu com destaque para localização da Comunidade São José.

O furo Maracapucu sofre influência de diferentes marés e funciona como importante canal de acesso das embarcações que vêm pelo rio Pará e região do Marajó rumo à sede do município de Abaetetuba. Na enchente recebe água tanto da baía do capim quanto do rio Pará. O igarapé Cariá, localizado no Maracapucu, é o divisor dessas águas. Navegando-se toda a extensão do furo tanto na enchente, quanto na vazante, parte da viagem faz-se contra a correnteza e parte realiza-se a favor.

2 Crença

Nos furos e igarapés da região das Ilhas, estão instaladas as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da diocese de Abaetetuba, oriundas da Igreja Católica. Todas possuem santo padroeiro e festejo

anual, aglutinando os ilhéus da localidade e entorno que, em sua maioria, utilizam, como acesso às sedes das comunidades, os furos e igarapés, obedecendo aos horários das marés, a incidência de chuva, sol e outras imposições naturais e sobrenaturais.

A Igreja Católica, faz-se presente na Região amazônica, desde o período colonial.

Afirma Machado (1996) que data de 1888 a conclusão do primeiro templo religioso no município, e é nesta mesma época, após o período de freguesia, que a igreja de Abaetetuba torna-se paróquia. Na primeira metade do século XX, passa a ser prelazia e a partir dos anos oitenta, deste mesmo século, torna-se diocese. Da diocese de Abaetetuba, faz parte a Paróquia de Nossa Senhora Rainha da Paz, onde funciona a Pastoral das Ilhas que administra as 57 comunidades cristãs em atividade (CEBs), da qual faz parte a Comunidade São José do furo Maracapucu.

A crença do amazônida, que organiza sua vida social e cultural a partir do calendário oficial católico, é que determina as festividades para homenagear seus santos de devoção.

Neste sentido, Galvão (1976), ao realizar estudo em uma comunidade amazônica renomeada por ele de Itá, afirma que a prática do catolicismo é marcada por significativa adoração aos santos padroeiros da localidade e a um pequeno número de santos de devoção. A comunidade tem como santo padroeiro São José, seu festejo acontece em época que compreende ao período de julho a outubro.

A profecia religiosa da maioria das famílias da comunidade é o catolicismo, porém, existe a presença dos evangélicos com cultos frequentes, além de práticas de pajelança. Essa diversidade cultural e religiosa chega aos ilhéus através das águas dos rios que possibilitam a utilização do único meio de transporte, que dá acesso à comunidade, as embarcações, e assim proporcionando dinamismo nas relações interpessoais.

3 Hidrolocação estuarina

Os meios de locomoção de propulsão humana usados pelos ilhéus são a muntaria e o casco ou casquinho, a bajara e o batelão. Este último, destinado ao transporte de barro e palhas necessita de grandes remos

chamados de faias para se locomover, deslocando-se sempre a favor da maré, nessa relação próxima e indispensável com esse patrimônio natural que é água para a comunidade ribeirinha. Utiliza-se também barcos movidos a motor de modelos diversos como os botes, as rabetas e o rabudinho, este último de aparecimento recente está muito em voga no lugar. A muntaria é uma canoa composta, grosso modo, de três tábuas, sendo uma ao centro e as duas demais dispostas lado a lado, já o casco tem sua forma esculpida do corpo de uma árvore.

As embarcações de propulsão humana deslocam-se com o auxílio do remo. De acordo com os ilhéus, as embarcações estão preparadas para uso quando suas fendas são calafetadas com algodão, massa própria e zarcão, e pintadas com o nome de batismo que é impresso nas laterais e proa⁴ da canoa. Outros calafetam as fendas das embarcações com bucha de miriti e tabatinga ou barro da beira de barranco. Ambas são usadas para deslocamentos de distâncias pequenas e médias, sempre que possível, seguindo o movimento da maré.

Das embarcações de propulsão a motor, merece destaque o chamado rabudinho, que consiste num casquinho ou muntaria, o qual recebe um motor portátil movido à gasolina. Possui eixo móvel que formando conjunto com a hélice assumem a função de leme. Sua capacidade é para no máximo 3 pessoas.

O rabudinho é utilizado para percorrer distâncias pequenas e médias. A composição motor de boa rotação e casco pequeno faz dele um artefato de rápido deslocamento pelas águas dos furos e igarapés da região das ilhas de Abaetetuba. Ressalta-se que esta concepção de embarcação não foi criada no município, existe registro de sua existência na região do Amazonas e em Marabá no Estado do Pará.

O rabudinho representa tanto um meio de rápido deslocamento, quanto uma alternativa de proteger o bem material da pirataria. O motor por ser portátil não necessita de fixação permanente no casco, ele pode ser levado para o interior do domicílio a todo e qualquer momento, e desta

⁴ Essa modalidade chama-se, no lugar, de *abertura de letras*, e o profissional, *pintor de letras*. Há grande aceitação por parte dos ribeirinhos pelos tipos de letras rebuscadas e sombreadas. Essa atividade encontra-se em via de extinção pela carência de novos profissionais.

forma, escondendo-o dos criminosos. A pirataria está em expansão na Região e uma solução governamental eficaz parece muito distante.

Seduzidos pela velocidade, alguns ilhéus confeccionam o casco dos rabudinhos com a madeira marupá (Simaruba amara), por ser leve e proporcionar melhor performance da embarcação, apesar de sua pouca durabilidade. No bojo da facilidade de deslocamento a imprudência dos mais jovens se faz presente, pois ao realizarem disputas de velocidades entre rabudinhos, chamada de pofia, acidentes com vítimas começam a acontecer.

Objetivando a visualização de alguns modelos de embarcação, elaborou-se o desenho, apresentado em seguida:

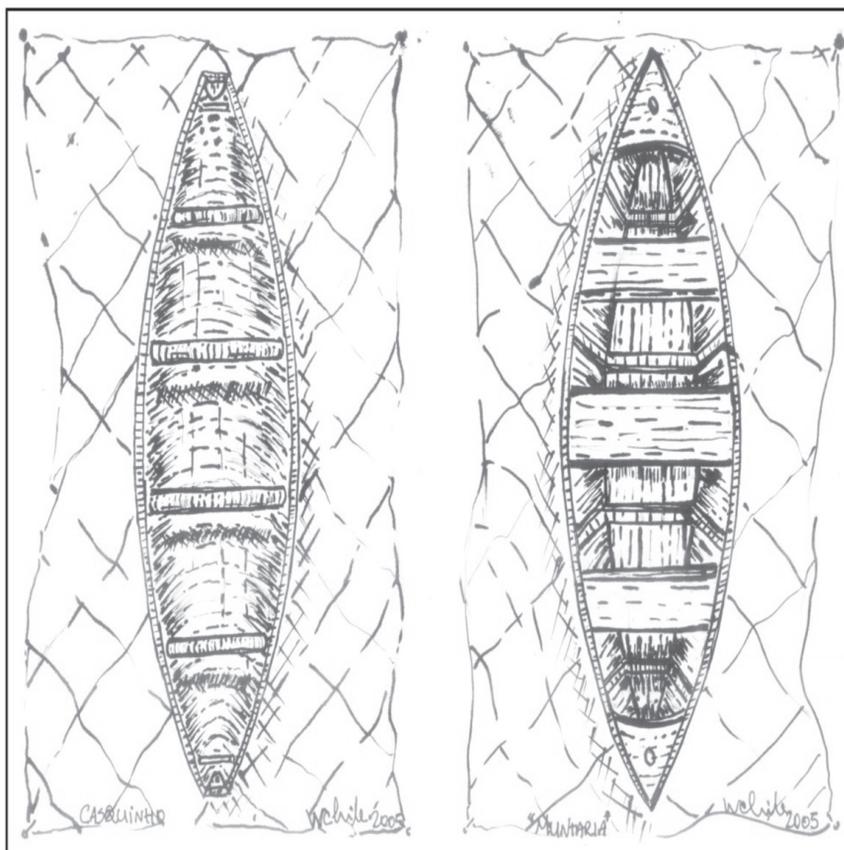


Figura 3 - Modelos de embarcação. Fonte: Casquinhos. Foram utilizados bico-de-pena e nanquim sobre papel. Confeccionados pelo autor.

O deslocamento para a cidade é feito por meio das freiteiras, embarcações motorizadas de porte pequeno e médio, destinadas a transportar mercadorias diversas e pessoas. Partem, diariamente, rumo à sede do município a partir das 4 h , variando de acordo com o tempo das águas.

Para chamar o freiteiro, que passa no leito do furo Maracapucu coletando os passageiros antes do amanhecer, os ilhéus utilizam como instrumento de comunicação, uma lamparina acesa, alimentada a querosene, que é movimentada com as mãos. A gesticulação de membros superiores, portando a fonte luminosa, indica ao freiteiro que alguém está solicitando passagem para a sede do município.

O ilhéu faz da sua embarcação a extensão de sua moradia sobre as águas, estabelece uma relação afetiva, a ela dedica tempo, carinho e apreço. É a embarcação, por mais simples que seja, que lhe permite transitar pela localidade, conduzir sua família, colocar e despescar as armadilhas de pesca, transportar o açaí e o produto de toda e qualquer atividade que desenvolva, leva-o ao culto de sua confissão religiosa, ao festejo do santo, permitindo assim o contato com seus pares.

4 Habitação e hábitos à beira da água

O ilhéu constrói sua casa na margem dos furos e igarapés, com altura pouco superior ao nível das águas de sizíguas. Utilizando a matéria prima que o ambiente oferece, as casas são confeccionadas de madeira e cobertas com telhas de barro ou mesmo com palhas. Em algumas, somente os esteios são de madeira, as paredes e o assoalho são de paxiuba⁵. As janelas são confeccionadas com madeira branca ou com ripas extraídas das buchas de miriti.

A grande maioria das casas possui três cômodos: a sala ou salão onde praticamente todos dormem; a cozinha onde se prepara e consome os alimentos; e a camarinha, quarto reservado, destinado à privacidade do casal que exerce a função de chefe da casa.

⁵ Caule do açaizeiro partido no sentido do comprimento formando, portanto, duas tábuas que são utilizadas para a construção de assoalho, paredes, pequenas pontes, chiqueiros, galinheiros e outras construções de porte singelo.

Dormem em rede, e bem cedo, logo que escurece, isso nas casas que não possuem televisão, as que possuem desligam o aparelho logo após a chamada novela das oito que é veiculada de segunda a sábado na televisão. A rotina é alterada quando tem jogo de futebol, principalmente da seleção brasileira, mesmo com isso, raramente ficam dormindo até tarde. Acordam no dia seguinte, antes mesmo do nascer do sol.

O sanitário é, geralmente, fora da casa e a fossa é do tipo aberta ou negra. Confeccionado em madeira, o sanitário é coberto com palha ou telhas de barro. Possui assento para duas ou mais pessoas, pois é hábito a realização das necessidades fisiológicas em conjunto por parentes ou pessoas próximas, estabelecendo uma boa conversa ou até mesmo fumando um porronca⁶.

O banho dá-se no porto com a maré cheia, o qual muda sempre de horário em função da dinâmica natural da maré. O horário do banho, é um dos momentos de lazer em família. Reúnem-se algumas vezes nas marés de verão para se banhar, envolvidos em conversas que podem demorar horas.

A relação do ilhéu do estuário amazônico com a água é muito intensa. Para manter a proximidade com este recurso natural, até mesmo na baixa maré, e ultrapassar a condição de isolamento naturalmente imposta, ele buscou maneiras e desenvolveu meios de se relacionar, colocando na frente da casa o caule de um miritizeiro (*Maurithia flexuosa*)⁷, em posição horizontal, com a função de extensão sólida, o qual possibilita o acesso à água do rio, mesmo quando a maré está distante.

O miritizeiro é preso por duas varas, chamadas de varejão ou mará, que atravessam as suas extremidades e são fixadas no porto de forma que, tanto na maré cheia como na seca, com um pouco de habilidade motora ampla, é possível caminhar sobre ele.

Costumam reunir-se para as principais refeições, comem utilizando como instrumento imprescindível a colher. Almoça-se por volta das 11h e não pode faltar, na dieta alimentar dos ribeirinhos, a tigela contendo açaí e farinha d'água colocada ao lado de uma porção de carne, camarão ou

⁶ Cigarro artesanal confeccionado com tabaco e folha de abade.

⁷ Palmeira de grande porte. Segundo os ilhéus, uma pessoa é paupérrima quando ela *não possui nem o miritizeiro da porta da casa*.

peixe, seja ele fresco, do gelo ou mesmo de salga. Jantam sempre no final da tarde, algumas vezes repetindo o cardápio do almoço.

Durante o verão, é comum ao ilhéu alimentar-se pela manhã com mingau de farinha ou arroz misturado com o suco, extraído de frutas como miriti, açai e bacaba⁸. Já no inverno amazônico⁹, período de entressafra, particularmente do açai, aparece um novo tipo de mingau; é o chamado mingau baré, feito de farinha d'água, peneirada ou não, cozida com água e sal.

Os comunitários casam geralmente com pessoas do entorno ou de comunidades vizinhas, algumas vezes com pessoas de outros lugares. Segundo os ilhéus, casamento entre membros das localidades do Ipiramanha e Cariá¹⁰, dá sempre certo.

Quando acontece o óbito de algum membro da comunidade, o corpo é velado na localidade, em determinada hora, quando formado o cortejo fúnebre e o estágio da maré permitir o deslocamento, as pessoas se dirigem a bordo de barcos movidos a motor de propriedade de parentes, vizinhos e compadres em forma de procissão fluvial, com a embarcação transportando o finado à frente, e as demais, logo atrás, rumando em direção ao cemitério, localizado na sede do município. Quando um membro da família ou da comunidade morre na cidade, lá mesmo ele é velado seja na casa de um parente ou compadre e em seguida enterrado no cemitério municipal.

Em respeito à memória do falecido ou falecida, os ilhéus mais antigos, costumam usar um retalho de tecido preto chamado de fumo, que é fixado por um alfinete na vestimenta, do lado esquerdo do peito, nos primeiros dias, após o falecimento. Só passam a freqüentar festas, inclusive a dos santos de devoção, a partir de um ano do acontecido e momentos de lazer como os banhos de maré sofrem restrições, devendo, nos primeiros dias após o óbito, serem rápidos e silenciosos. Costumes não comuns, entre os jovens.

⁸ O suco dessas frutas é chamado pelo ilhéu de vinho.

⁹ O inverno para o amazônida, ao contrario do que ocorre em outras regiões do país, acontece na Região durante o período de maior intensidade pluviométrica, e isso se dá nos primeiros meses do ano.

¹⁰ Igarapés que possuem comunicação hidrográfica com o furo Maracapucu, nos limites da Comunidade São José.

5 Água e reprodução material: ontem e hoje

O ambiente de reprodução material dos ilhéus do estuário amazônico sofre influências do movimento periódico das águas; pesca, pequena agricultura, coleta dos principais frutos da várzea como açaí, miriti e o corte de lenha, entre outras atividades, são ajustadas a esse movimento cíclico, envolvente proporcionado pela sazonalidade das marés.

Hiraoka e Rodrigues (1997, p. 77) sustentam que:

Análogo as outras partes ribeirinhas da Amazônia, o povo estuarino participa desde o século dezoito da economia de mercado. O cultivo de cacau e cana-de-açúcar em pequena escala introduzidos pelos jesuítas, sobreviveu as flutuações do mercado por dois séculos até sua eliminação na década de 1970. O sangramento das seringueiras (*Hevea brasiliensis*) nativas ocorreu entre 1860 e 1970, mas o número reduzido de árvores na várzea de maré não trouxe o boom econômico análogo ao das regiões ocidentais da Amazônia.

Percebe-se que o povo do estuário amazônico tem participação historicamente construída no mercado com uma produção diversificada ajustada ao movimento das marés.

Merece destaque, também, a exportação de ostras ou conchas que eram coletadas nas praias do estuário e destinadas à confecção de pentes, botões e outros artefatos.

A coleta de sementes de espécie azeiteiras, que sobreviveu até os anos 80 do século XX, era realizada por todos os membros da família, a bordo de cascos e muntarias. Era realizada tanto na enchente, como na vazante. A estratégia adotada consistia em remar sempre contra a correnteza, como uma forma de maior desempenho na coleta das sementes que vinham no lixo da maré. Para retirar as sementes azeiteiras que vinham buiando na maré, utilizava-se um artefato chamado de mão-de-juda ou mão-de-ajuda, que é um pequeno paneiro fixado na ponta de uma vara com o comprimento de 1m a 1^{1/2}m.

Era comum encontrar, até o final da década de 80, do século xx, na frente das casas de comércio ou tabernas dispostas nas margens dos diversos furos e igarapés da região das Ilhas de Abaetetuba, uma espécie de tanque construído em madeira, fixado na praia da várzea, possuindo um tampão que abre e fecha na parte superior. Esse reservatório era construído com a finalidade de armazenar o leite coagulado da seringueira, chamado em Abaetetuba de sernambi.

Guardados estrategicamente nestes depósitos para receber as duas visitas diárias da maré, o sernambi não desidrataria e nem perderia peso na hora de ser comercializado.

Já o cultivo de cana-de-açúcar, que se deu intensivamente na região de várzea, com visitas diárias das águas e da chamada maré de lance ou lançante, que duas vezes por mês faz-se presente, era destinado à produção de aguardente. Essa atividade trouxe para a população do estuário, particularmente os municípios de Abaetetuba e Igarapé-Miri, até sua fase de declínio, bastante divisas, e gerou por aproximadamente cinco décadas, empregos em escala crescente, sendo comercializado em determinado momento em todo o estuário, até seu declínio irreversível na década de 70 do século XX.

Segundo Anderson (1991), o escoamento do produto por outros pontos do estuário dava-se através dos regatões, os quais usavam barcos que ainda não possuíam motor e navegavam aproveitando o fluxo e refluxo da maré e o auxílio de vela e, em alguns casos, eram utilizados barcos a vapor, herdados do chamado período da borracha, cuja transferência da produção gomífera pelo governo inglês para a Malásia, deixou a Amazônia em verdadeiro colapso.

Os ilhéus do estuário amazônico, particularmente os componentes da Comunidade São José do furo Maracapucu, praticam diversas atividades produtivas para garantir sua subsistência. Essas atividades concretizam-se a partir da exploração dos recursos disponibilizados pelo ambiente natural, obedecendo ao tempo, ciclos lunares e influência das marés. Observações que vem ao encontro do que afirma Lewis (1997), que as atividades agrícolas e pesqueiras dos ribeirinhos são influenciadas pelo ciclo sazonal.

Atualmente faz parte da cesta de produtos dos ilhéus do estuário, o cultivo e coleta do açaí, que se destaca na preferência dos ribeirinhos,

em seguida a pesca artesanal, além de atividades outras como a prática de roçados de farinha, captura de camarão, tessitura de paneiro, corte e comercialização de lenha para abastecimento das olarias localizadas nas ilhas e padarias existentes na sede do município, cultivo de ervas, coleta de cascas de árvore, sementes, óleos e cipós usados na medicina popular; criação de pequenos animais ou sirimbabos.¹¹ Como porcos, patos, além de mudas de plantas ornamentais, odoríferas e medicinais e outras especiarias que são consumidas pelos ilhéus e tem seu excedente comercializado.

Semelhanças são percebidas entre a sociedade ribeirinha amazônica, particularmente os ilhéus estuarinos da Comunidade São José do furo Maracapucu e a sociedade Esquimó do século XIX, das quais destacam-se três: a primeira é na relação homem/natureza, pois a forma como essas duas distintas sociedades relacionam-se com o meio natural, caracteriza comportamento extrativista; a segunda constitui-se em função da primeira, é o desenvolvimento de um gênero de vida, influenciado pela disponibilidade dos recursos disponíveis no ambiente natural, necessários à sobrevivência; e uma terceira semelhança dá-se na importância e afinidade de um determinado recurso natural, para a reprodução dessas sociedades.

Observa-se que, assim como o ribeirinho amazônico, o esquimó se adapta às mudanças climáticas e sazonais e, com isso, construiu seu gênero de vida a partir da relação com o meio físico e suas variações.

Coletando, capturando, apanhando, derrubando, criando, cultivando e extraindo de acordo com o ofertado pela natureza, a exploração desses habitats exige não só um conhecimento aprofundado dos recursos naturais, das épocas das reproduções das espécies, mas a utilização de um calendário complexo dentro do qual se ajustam (DIEGUES, 2004, p. 84).

A produção do açaí é indispensável na reprodução da sociedade ribeirinha amazônica, assim como a foca, fruto da caça marinha, foi fundamental para a reprodução da sociedade Esquimó descrita por Marcel Mauss.

¹¹ Xirimababo ou sirimbabo são criações de animais destinados ao consumo ou a venda em pequena escala elas famílias ribeirinhas; qualquer cria de estimação.

Essa afinidade é tão marcante que Mauss (2003) destaca que onde há foca, deve haver esquimó. Em se tratando do ribeirão amazônico, afirma-se que quando há açaí à mesa, o dia há de ser melhor.

As atividades econômicas de subsistência, fortemente influenciadas pelos ciclos da maré, as manifestações culturais que acontecem em temporalidades próprias, os diferentes cultos religiosos praticados pelas famílias do estuário amazônico são os meios pelos quais essa sociedade interage com o ambiente no tempo e no espaço, exercendo assim diversas formas de territorialidade.

A coleta do açaí destaca-se na preferência dos ribeirinhos. Sua afinidade com o açazeiro (*Euterpe oleracea*) é tão intensa como é a relação com o gado para os Nuer ou mesmo, a Bruxaria para os Azande.

A relação do ribeirão amazônico com o fruto é motivo de alegria e tranquilidade; ele é mercadoria com comercialização garantida. Segundo os ilhéus, no tempo do açaí, que acontece entre os meses de setembro e fevereiro, há uma circulação maior de dinheiro no estuário, aumentando, com isso, o poder de compra do ribeirão.

Na safra do açaí surgem, nas ilhas de Abaetetuba, especialmente na Comunidade São José do furo Maracapucu, diversos atores sociais que compõem as relações de produção e comercialização como: meeiros, parceiros, marreteiros ou atravessadores e, formatos como a parceria, mutirão ou adjuntório que possibilitam a concretização das atividades.

Do açazeiro, tudo se aproveita; do fruto, extrai-se o vinho, indispensável na alimentação local, consumido “in natura” e na forma de doce e licor; de suas sementes confeccionam-se bijuterias; de seu caule, faz-se assoalhos; sua raiz é utilizada na medicina popular, seu palmito é utilizado na culinária, suas folhas secas são utilizadas como combustível para a produção de farinha de tapioca; seu cacho serve para confeccionar vassouras e bonecas, a chamada çairoca, terra resultante da putrefação dos caroços, é usada como substrato na produção de mudas de planta.

Mesmo com tanta utilidade, a polpa do fruto ainda é a parte mais consumida, dada suas propriedades nutricionais. De acordo com Nogueira (1995, p. 14), no cultivo econômico do açaí, deve-se evitar as áreas pantanosas permanentemente alagadas, onde não ocorra a renovação constante da água. Compreende-se que os solos ribeirinhos, que são

inundados pelas águas das marés, diariamente, possibilitam a formação de um ambiente propício para o cultivo do açaí.

A partir dos destaques quanto à produção e consumo do açaí, pode se afirmar que a água que hidrata e nutre o solo, contribui com desenvolvimento da palmeira, de onde o estuarino extrai o principal alimento e dá significado a sua vida, pois, para o ribeirinho, o cultivo do açaí está relacionado não somente com uma atividade de subsistência, mas como componente da cultura social e alimentar de um povo.

Conclusão

Para concluir ressalta-se que a vida no estuário amazônico, particularmente na Comunidade ribeirinha São José do furo Maracapucu, sob todas as suas formas: social, religiosa, cultural e produtiva, dependem diretamente da relação com a água, ou seja, o estudo possibilitou compreender a importância da água na crença, na locomoção, nos hábitos e atividades produtivas dos sujeitos.

Pôde-se enfatizar, por exemplo, a semelhança de outras culturas com a cultura ribeirinha, dentro de suas especificidades, mostrando a importância do ambiente e seus recursos naturais, entre eles à água, para a construção do gênero de vida. No entanto, este ambiente que pode influenciar na qualidade de vida do ribeirinho do estuário, vem sofrendo agressões de fontes diversas: poluição, contaminação, maus hábitos e ausência de programas e projetos governamentais, comprometidos amplamente com a reprodução da população do estuário.

Faz-se necessário, portanto, a presença mais atuante do poder público no estuário, no sentido de proporcionar alternativas de melhoria da qualidade de vida do estuarino, garantindo o desenvolvimento das comunidades, em todos os seus aspectos, com ênfase, no reconhecimento do valor da água para a cultura ribeirinha.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Scott D. Engenhos na Várzea: uma análise de declínio de um sistema de produção tradicional na Amazônia. *In: LÉNA, Philippe; OLIVEIRA, Adélia Engrácia (Orgs.). Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois.* Belém: Museu Emílio Goeldi/coleção Eduardo Galvão, 1991.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada.** 5ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer:** uma descrição do modo de subsistência e das instituições políticas de um povo Nilota. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FURTADO, Lourdes Gonçalves. Pesqueiros Reais e Pontos de Pesca: traços da territorialidade haliêutica ou pesqueira Amazônica. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi.** Série Antropologia. n. 1, v. 18, jul., Belém: MCT/MPEG, 2002.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens:** um estudo da vida religiosa de Ita, Baixo Amazonas. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

HIRAOKA, Mário; RODRIGUES, Deborah L. Porcos, palmeiras e ribeirinhos na várzea do estuário do Amazonas. *In: FURTADO, Lourdes G. (Org.). Amazônia: desenvolvimento, sócio diversidade e qualidade de vida.* Belém: UFPA/NUMA, 1997.

LEWIS, Biorn Maybury. Terra e Água: Identidade Camponesa como Referência de Organização Política entre os Ribeirinhos do Rio Solimões. *In: FURTADO, Lourdes G. (Org.). Amazônia: desenvolvimento, sócio diversidade e qualidade de vida.* Belém: UFPA/ NUMA, 1997.

LIMA, Walter Chile R. **Ambiente e lugar:** Estudo da Comunidade São José do Furo Maracapucu, Abaetetuba/Pará. Monografia. Belém: NUMA/UFPA, 2005.

MACHADO, Jorge (Org.). **O município de Abaetetuba**: geografia, física e dados estatísticos. Abaetetuba: texto digitado, 2001.

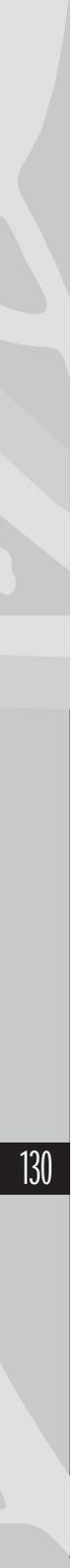
_____. **Terras de Abaetetuba**. Belém: Cejup, 1986.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre as variações sazonais das sociedades Esquimós. In: **Antropologia e Sociologia**. São Paulo: Cosac e Naify, 2003.

MOREIRA, Ruy. Sociabilidade e Espaço: As formas de organização geográfica das sociedades na era da Terceira Revolução Industrial – um estudo de tendências. **Agrária**. São Paulo, n. 2, 2005. pp. 93-108.

NOGUEIRA, Oscar Lameira *et al.* A cultura do açaí. **Coleção Plantar**. Brasília: EMBRAPA, 1995.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica**: estudo do homem nos trópicos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ESTADO DO PARÁ: TRINTA ANOS DE UMA TRAJETÓRIA

Sandra Cristina Santiago **FREITAS**
SEDUC/SESPA¹

Resumo: Este texto objetiva analisar políticas públicas de Educação Ambiental no Estado do Pará, no período de 1980 à 2010; apontar influências das políticas nacionais de meio ambiente e Educação Ambiental no Pará; e sinalizar algumas contribuições das políticas estaduais de Educação Ambiental para os municípios paraenses. Tal artigo foi ampliado a partir da investigação sociológica com perspectivas interdisciplinar e dialética, cujos resultados são apresentados na dissertação intitulada “Construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará de 1997-2004”², ao Mestrado Acadêmico de Educação, do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 2005.

Palavras-chaves: Educação Ambiental. Política. História.

Abstract: This paper aims to analyze public policies of environmental education in the State of Pará, from 1980 to 2010; to point influences of national policies for environment and environmental education; and signalize some contributions from state policies of environmental education in the cities of Pará. This article has been expanded from sociological investigation with an interdisciplinary and dialectic perspective, whose results are presented in the paper titled “Construction of Public Policies on Environmental Education in Belem from 1997-2004, the Academic Master of Education, on the Post Graduate program in the Education Center, at the Federal University of Pará (UFPA) in 2005.

Keywords: Environmental Education. Politics. History.

¹ Professora da Secretaria Executiva de Estado de Educação (SEDUC) e Socióloga da Secretaria Executiva de Estado de Saúde Pública (SESPA).

² A pesquisa para construção da dissertação de Mestrado teve a orientação do Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

1 Diversidades, potencialidades e problemas socioambientais no Pará

O Pará é um dos Estados que compõe o Brasil, dentre as 27 unidades federativas. Constituído por uma superfície de aproximadamente 1.248.042 Km² é o segundo Estado brasileiro de maior extensão territorial. Localizado no centro da região norte do país, está totalmente integrado à Amazônia brasileira, sendo considerado seu maior portal de acesso. Tem como limites: o Suriname e o Amapá ao norte; o oceano Atlântico a nordeste; o Maranhão a leste; o Tocantins a sudeste; o Mato Grosso ao sul; o Amazonas a oeste; e Roraima e a Guiana a noroeste. Em termos regional e político, o Estado do Pará é composto por 6 mesorregiões, divididas em 22 microrregiões, que congregam 144 municípios. (PARÁ, 2010).

A população paraense é diversificada, sendo constituída por indígenas, negros, brancos, pardos e asiáticos, em um longo e conturbado processo político, econômico e cultural de formação da sociedade. A sociedade paraense foi formada pelas sociedades indígenas nativas e por um elevado número de imigrantes portugueses, espanhóis, africanos, italianos, japoneses e outros que teceram uma história de encontros e desencontros, em função das relações de uso, exploração e controle dos recursos naturais.

Em 2000 a região amazônica apresentava uma população com 21.056.532 habitantes, correspondente a 12,40% da população brasileira que totalizava 169.799.170 habitantes, enquanto no Pará a população de 6.192.307 habitantes expressava uma densidade demográfica de 4,94 habitantes por km² e uma taxa de crescimento de 2,54% ao ano. Atualmente, o Governo do Estado do Pará registra em seu site 7,1 milhões de habitantes, o que aponta para a continuidade do crescimento populacional, com uma concentração mais acentuada nas cidades do que no Campo (PARÁ, 2010).

Sobre o progressivo aumento populacional e o adensamento nas cidades paraenses, Tourinho (2001) explica que, nos últimos quarenta anos (1960-2000), a economia no Estado experimentou um crescimento impulsionado pela concessão de incentivos fiscais e creditícios, implantação de projetos públicos e privados de colonização, promoção

de investimentos em grandes empreendimentos minero-metalúrgicos e energéticos, bem como a abertura de rodovias. Em consequência, houve a atração de migrantes para o Estado paraense e o acentuado aumento populacional, principalmente nas cidades.

É, também, importante ressaltar a existência de populações tradicionais (indígenas, ribeirinhas e quilombolas), habitando as reservas, no meio da floresta, em matas primárias e secundárias, à beira de rios e trechos de terra firme. Em 2001 o Governo do Estado do Pará registra cerca de 28.500 índios (sendo 23 mil aldeados e 5.500 vivendo nos centros urbanos, vilarejos ou próximos a eles) (GONÇALVES, 2004). Assim, Existem no Pará sociedades que praticam a cultura do mercado capitalista e sociedades tradicionais que vivem da cultura de subsistência para satisfazer suas necessidades primárias, tal evidência caracteriza contrastes culturais e econômicos do Estado do Pará (LIMA, 2000).

Os grandes ecossistemas paraenses podem ser classificados em três categorias: ecossistemas aquáticos, ecossistemas aquáticos/terrestres e ecossistemas terrestres. Predominam solos pobres em nutrientes, entretanto, o relevo favorece práticas agrícolas extensivas. Contudo, o uso extensivo desse recurso pode contribuir para acentuar sua vulnerabilidade aos impactos ambientais (PARÁ, 1996; UFPA, 2000).

A extensa rede hidrográfica paraense, dimensionada por aproximadamente 20.512 Km² das águas internas, integra ¼ da rede hidrográfica da Bacia Amazônica, com rios navegáveis cortando praticamente todo o seu território (PARÁ, 2000). Segundo a UFPA (2000), a bacia hidrográfica do Pará apresenta um expressivo potencial econômico, pois: detém algumas das maiores reservas de água doce do mundo, em tempos em que a água é considerada um bem de estratégico valor comercial, em função da diminuição dos mananciais e das fontes de abastecimentos no planeta; possui um potencial estimado de geração de energia hídrica de 60 mil MW, equivalente a toda a energia consumida no país e mais da metade do potencial da região (112 mil MW); é o quinto maior produtor e o terceiro maior exportador de energia hidroelétrica do Brasil, insumo de extrema importância para o desenvolvimento do país. Neste sentido, Lima (2000) destaca, também, que na confluência do Estado do Pará com o oceano Atlântico se encontra a foz do rio

Amazonas, responsável por aproximadamente 40% da produção de pescado nacional.

Se por um lado o Pará é aclamado por suas riquezas hídricas e energéticas, por outro é criticado quanto ao acesso desigual à renda, aos recursos e aos serviços, agravados pelas políticas desenvolvimentistas de integração da Amazônia (CASTRO, 2001; SOUZA, 2000; GUIMARÃES, 1995). Segundo dados da UFPA (2000), somente após 15 anos da inauguração da hidrelétrica de Tucuruí (sua maior usina de geração de energia que fornece 90% da energia consumida pelo Pará e 99% pelo Maranhão), é que a energia chegou a muitos municípios do extenso território paraense, como aqueles situados no vale do Tocantins.

Em 1996, a SECTAM registra que aproximadamente 80% do território paraense é coberto por florestas de terra firme, além de possuir vastas áreas de floresta de igapó, mangues, cerrados e campos. Em uma classificação simples a vegetação do Estado do Pará pode ser dividida em: floresta de terra firme (florestas densas e abertas), floresta de várzea, campos naturais, vegetação secundária, cerrado, área de reflorestamento e típica de agricultura e de pecuária. O herbário do MPEG já registrou mais de duas mil espécies da flora amazônica, sendo a maior parte colhida nos solos paraenses (PARÁ, 1996; 2000).

Segundo Lentini *et al.* (2003), o Pará é o terceiro maior exportador de madeira do Brasil, ficando atrás apenas do Paraná e de Santa Catarina. Em 2002 foi responsável por 61% das exportações madeireiras da Amazônia, destinadas aos Estados Unidos (35%), a França (14%) e a Espanha (8%). Práticas de bom manejo têm aumentado. Em 2003, aproximadamente 406 mil hectares da floresta amazônicas foram certificadas pelo *Forest Stewardship Council* (FSC), respeitado sistema mundial de auditoria de florestas manejadas, embora essa área supra apenas 2% da demanda por madeira amazônica. A exploração legal da madeireira contribui para o aumento da arrecadação estadual, por meio da geração de emprego, renda e cobrança de impostos. Contudo, a SECTAM (PARÁ, 1996) aponta que o desflorestamento no Pará é causado principalmente por corte e queimada, para fins de agricultura, pecuária e pela extração seletiva de madeira.

Esses dados apontam para um processo crescente de desflorestamento na Amazônia e a participação expressiva do Pará que

extraí madeira da região para fins de exportação internacional. Se por um lado instrumentos para controle do desmatamento e comercialização ilegal de madeira passaram a funcionar em âmbito regional, nacional e internacional, a demanda por madeira amazônica sendo maior do que a disponível em área certificada propicia a ilegalidade. Resta afirmar que os recursos florestais existentes podem ser explorados e utilizados pelas sociedades atuais, contudo, observando a devida ética e responsabilidade socioambiental, que envolve a preocupação com a qualidade de vida das gerações futuras.

O Pará possui a maior reserva mineral do Brasil, destacando-se os seguintes minérios em relação ao total nas reservas do Brasil: bauxita 79,7%, cobre 74%, ferro 46%, manganês 28%. A produção de minérios paraense é responsável por gerar 30% de ouro no país. Enquanto os minerais não metálicos apresentam percentuais do total nacional de: gipsita 62%, quartzo 54% e 49 de caulim. Entretanto, deve-se salientar que a exploração desses recursos minerais contribuem para a degradação do meio ambiente na região, conflitos fundiários e doenças endêmicas (malária, febre amarela, leishmaniose, dengue, dentre outras) (PARÁ, 2000).

Por conta das políticas públicas nacionais para modernização e desenvolvimento da Amazônia, e particularmente das políticas econômicas aplicadas no Pará, o Estado sofreu um intenso processo migratório, atraindo populações de outros Estados, para as regiões Sul e Sudeste.

As perspectivas de exploração de recursos minerais deram origem à “frente garimpeira”, que provocou profundas degradações ambientais, alterações na estrutura demográfica do Estado e minou a reduzida capacidade de atendimento da rede estadual de serviços básicos. Milhares de trabalhadores rurais de outros Estados convergiram para áreas ricas em minérios, resultando na concentração fundiária na perspectiva de um futuro melhor no território amazônico. Inúmeros núcleos populacionais surgiram às margens dos eixos viários e no entorno das reservas minerais reveladas no Pará, gerando dezenas de municípios sem condições de atender demandas crescentes da população. Como resultado, mais de um terço dos atuais municípios paraenses surgiu partir da segunda metade da década de 1980 (PARÁ, 1996).

Analisando os impactos sobre a evolução da taxa de urbanização no Pará de 47,16% em 1970 para 53% em 1996, Tourinho (2001) afirma que a desordenada urbanização agravou problemas socioambientais que já impactavam negativamente o meio natural e socialmente construído, dentre os quais: o aparecimento de assentamentos urbanos inadequados; o crescimento de assentamentos estabelecidos; a carência de sistema de saneamento; a localização inadequada de atividades econômicas; a ausência de planejamento urbano; a contaminação de recursos hídricos e de alimentos; o manuseio e estocagem inadequada de produtos perigosos; e a ocorrência de congestionamento de veículos nas cidades de maior porte.

Desta forma, o Pará desenvolveu-se principalmente com base no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho) e vegetal (madeira), na agricultura, na pecuária, na indústria e no turismo (PARÁ, 2010).

Fazendo um balanço sobre a situação ambiental no Brasil em fins da década de 1980, Fonseca *et al.* (1988) afirmam que:

- o estilo de desenvolvimento contribuiu para o surgimento e intensificação de grandes focos de poluição e degradação, por meio do incentivo à exploração de recursos naturais facilitados pela importação de tecnologias nem sempre adequadas à realidade do país, do processo de aceleração da urbanização que provocou o inchamento das grandes cidades e de outros;

- a ausência de participação popular nas definições de grandes projetos na Amazônia, o descaso e o imediatismo das autoridades contribuíram para o uso desastroso dos recursos e os poucos benefícios à população;

- as cidades brasileiras sofrem problemas relativos à dissipação de recursos e a degradação ecológica;

- é necessário informar e envolver a comunidade para apoio, efetiva participação, fiscalização e controle social da atuação dos órgãos públicos para elevar os padrões de proteção e controle do meio ambiente.

Segundo Fonseca *et al.* (1988, p. 340-341), no Pará, em fins da década de 1980, mesmo havendo a Secretaria de Educação de Estado,

as práticas de Educação Ambiental eram inexpressivas e dissociadas da realidade, por consequência denunciavam a omissão política do Estado. Naquele período a situação da Educação Ambiental no Estado era a seguinte:

- Deficiência de planejamento das ações de Educação Ambiental e desvinculação dessas ações do Planejamento Governamental;
- Insuficiência de Organização Administrativa para a Coordenação das Atividades de Educação Ambiental;
- Insuficiência de Recursos Humanos e Materiais;
- Iniciativa dispersa, fragmentada e descontínuas;
- Omissão das relações sociais concretas como condicionamento do comportamento homem/natureza;
- Insuficiente participação da comunidade;
- Ausência de critérios para estabelecimento de prioridades na ação.

As constatações e propostas de Fonseca *et al.* (1988) me levam a afirmar que na década de 1980 a situação da Educação Ambiental no Pará é tão grave quanto a do controle ambiental, pois a política e ações de proteção ambiental eram recentes, descontextualizadas, desarticuladas, pontuais e insuficientes.

Educação Ambiental no Pará: trajetórias, contradições e avanços

No âmbito do Governo de Estado, as ações de Educação Ambiental Formal foram iniciadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) em 1987, com o projeto “Despertar”, em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e Meio Ambiente de Belém, visando despertar o interesse pelas questões ambientais e orientar para a conservação do patrimônio público escolar.

Esse projeto da SEDUC envolveu 30 Escolas da Rede Estadual de Ensino, sendo 26 escolas em Belém e 4 em Castanhal. Há registro, também em 1987, do projeto *Plantando o Futuro*, em parceria com a

Petrobrás - Petróleo Brasileiro S. A. do Distrito Regional (FONSECA *et al.*, 1988, p. 84-85; SEDUC, 2001).

A partir de 1988 a SEDUC realizou programações educativas envolvendo seus departamentos. Outros projetos também foram realizados como: *Bosques Escolares*, voltado para o plantio e o cultivo de espécies florestais nativas da região amazônica; *A escola vai ao parque*, em parceria com a SECTAM, foi um projeto destinado a sensibilizar o aluno para a preservação do Meio Ambiente e, especialmente, do Parque Ambiental de Belém; *Escola e Meio Ambiente*, objetivou instrumentalizar o corpo docente para adaptação de conteúdos, condições e limitações locais (intra e extra escolares), possibilitando ao aluno vivências. Seminários, cursos, debates, oficinas e outros eventos relacionados a questões ambientais foram considerados importantes para melhoria da qualidade do meio ambiente (FONSECA *et al.*, 1988, p. 81-82; SEDUC; 2001).

Segundo o PEAM (2000), a Educação Ambiental como instrumento de gestão despontou no Pará em 1986, com as iniciativas informais da Divisão de Ecologia e Saúde Ambiental vinculada à Secretaria de Estado de Saúde Pública, que a utilizava como um dos principais meios para sensibilizar pessoas ou grupos que transgrediam a Legislação. Contudo, os dados de (FONSECA *et al.*, 1988) me levam a perceber que pelo menos no início da década de 1980 o Estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Saúde Pública (SESPA), já desenvolvia ações educativas ambientais, embora acompanhando uma tendência federal de confundir Educação Ambiental com o ensino de Ecologia.

A SESPA foi criada em 30 de agosto de 1951, pela Lei nº. 400, reorganizada pela Lei nº. 3.625, de 27 de dezembro de 1965 e reestruturada por meio do Decreto nº. 10.068, de 27 de abril de 1977, com a criação do Departamento de Ações Básicas e Complementares (DABC), composto pela Coordenação de Ecologia Humana e Saúde Ambiental (CEHSA), que passa a ser responsável pela implantação da Política Estadual, com autoridade para acompanhar e corrigir transformações ambientais, com o propósito de “compatibilizar o desenvolvimento econômico-social com a preservação do meio ambiente e do equilíbrio ecológico em consonância com a Política Nacional do Meio Ambiente” (FONSECA *et al.*, 1988, p. 67).

Com o Decreto nº. 2.231, de 1983, a SESPA sofreu outra reestruturação, transformando o DABC em Departamento de Ações Básicas (DAB); e, por meio da Portaria nº. 409, de 13 de setembro de 1983, a Coordenação de Ecologia Humana e Saúde Ambiental (CEHSA) foi convertida na Divisão de Saneamento Básico e Ecológico, responsável pelo controle da poluição e da proteção ambiental do Estado, assumindo também competências de Educação Ambiental não-formal, as quais designavam-se como ações de ecologia.

A SESPA atuava no controle da poluição e da proteção ambiental, mas não desenvolvia um trabalho sistemático em Educação Ambiental, reclamava da fraca articulação interinstitucional e dos insuficientes recursos financeiros. O *Setor de Vigilância e Educação Ambiental da Divisão de Ecologia*, da SESPA, atuava integrando as ações da Educação Ambiental com as da Educação em Saúde. Dentre as atividades de Educação desenvolvidas pela SESPA, no fim da década de 1980, Fonseca *et al.* (1988, p. 66) destacam:

- Participação junto a outros órgãos no Projeto Mercúrio;
- Trabalho preventivo corretivo e de acompanhamento dos projetos implantados na região, no sentido de minimizar os impactos causados;
- Palestras em instituições de 2º e 3º graus, comunidade, versando sobre os mais diversos temas;
- Trabalho junto aos meios de comunicação de esclarecimento à população.

No Estado do Pará, em fins da década de 1980, a SESPA realizava ações de Educação Ambiental não-formal, por conta de sua competência para atuar no controle e na proteção ambiental, enquanto a SEDUC desenvolvia ações de Educação Ambiental formal em algumas escolas e internamente no órgão, em função de sua competência como gestora da rede estadual de Ensino. Estas ações, além de insuficientes, tinham uma tendência tradicional e reducionista, chegando a confundir Educação Ambiental com Ecologia. Situação esta não diferente do contexto nacional, onde atuavam no Governo Federal a SEMA e o MEC.

Mesmo com a PNMA de 1981, as intervenções da SEMA (Federal) eram insuficientes, sem força para frear os impactos das políticas

desenvolvimentistas de exploração dos recursos naturais e de aceleração da urbanização e realizar o adequado controle ambiental em um país com abundantes recursos naturais, distribuídos em território tão extensos, onde atuam interesses difusos e sociedades com culturas diversas. Conforme Guimarães (1986; 1989 *apud* KOHLHEPP, 1992), esta situação perdurou até a segunda metade dos anos 1980, pois faltava disposição política para efetivar a PNMA, ficando a SEMA (Federal) em posição marginalizada e sem exercer influência nos planos de desenvolvimento do Governo. Portanto, nesse período a problemática ambiental (denominada na época como ecológica) foi tratada de forma secundária nos planos de desenvolvimento governamentais.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal (1988) vem fortalecer a atuação do Estado brasileiro quanto a sua atuação em problemáticas ambientais. Segundo Kohlhepp (1992), a inédita garantia de dispositivos para tratar sobre o meio ambiente na Constituição da República deve-se em grande parte aos grupos ambientalistas brasileiros.

Em 1988, durante seminário realizado na Universidade Federal do Pará, após debates sobre questões socioambientais amazônicas, brasileiras, latinas e mundiais, surgiu a proposta de um Programa de Educação Ambiental, para as escolas públicas do Estado. Na proposta o Programa deveria integrar a temática ambiental diante da universalização do saber, sendo a escola, o veículo disseminador e agente socializador na tradução da essência da qualidade de vida, necessária para perpetuação humana no meio ambiente, compreendido como um todo social, econômico e político.

Em 1990, institucionalizou-se no âmbito do Governo do Estado do Pará, novamente na Secretaria Municipal de Saúde (SESMA), um organismo para tratar da Educação Ambiental no recém criado *Departamento de Meio Ambiente*, cuja divisão tinha a competência de apoiar ações locais de controle ambiental. Apesar das ações de Educação Ambiental realizadas pela SESPAs se fortalecerem um pouco mais, continuaram limitadas a eventos pontuais com pouca repercussão (como a Semana de Meio Ambiente, palestra em escolas) e esporádica participação em processos de gestão.

Indo na contramão do que propunha Tbilisi, mas procurando cumprir as determinações constitucionais por meio da Lei Estadual nº

5.600 de 15 de junho de 1990, o Estado do Pará definiu a obrigatoriedade na criação da disciplina Educação Ambiental nos currículos de todos os níveis de ensino, com ênfase em ecologia amazônica, bem como determinou a articulação da SEDUC com o órgão estadual de meio ambiente.

No texto dessa mesma lei, o Estado paraense determinou também que as instituições públicas e empresas deveriam promover sistematicamente, em nível interno, programas de Educação Ambiental. Obrigou instituições públicas e empresas com atividades potencialmente poluidoras ou lesivas ao meio ambiente a implantar programas de proteção ambiental nas comunidades da área atingida. E, incube aos Conselhos Estaduais de Educação e de Meio Ambiente cuidar do cumprimento legal de promoção da Educação Ambiental no Pará.

Essa ideia equivocada de implementar a Educação Ambiental como disciplina surge até hoje³ em meio a debates, encontros, conferência e práticas educativas, pela falta de compreensão do seu caráter eminentemente multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar e transversal. A Educação Ambiental surge em tempos de crise ambiental e fragmentação de saberes, com o propósito de contribuir para fortalecer o diálogo, a consciência, o sentimento e a ação em prol do meio ambiente e da qualidade de vida das sociedades, envolvendo áreas distintas dos conhecimentos e interesses difusos. O recorrente equívoco de formalizar a Educação Ambiental não garante que ela seja adequadamente trabalhada no ensino e, também, aponta a necessidade de um maior investimento na formação inicial e continuada de profissionais e lideranças, com uma abordagem contextualizada e crítica sobre a origem, os princípios e as tendências da Educação para o meio ambiente.

No início da década de 90, diante dos agravamentos da questão ambiental e das determinações da Constituição Federal (1988) que passou a fortalecer a PNMA (1981), segmentos ambientais da Sociedade Política e da Sociedade Civil paraense, focaram suas atenções na busca de conhecimentos científicos atualizados (analisando as origens e os propósitos políticos-ideológicos desses conhecimentos), no

³ Registra-se na II Conferência Estadual do Meio Ambiente realizada em 2005 dentre as propostas para fortalecer a Educação Ambiental uma defesa quanto à obrigatoriedade da Educação Ambiental como disciplina de caráter regional nas Escolas.

desenvolvimento do direito ambiental, na promoção de políticas públicas, na criação e estruturação de órgãos governamentais, na instituição de unidades de ensino e pesquisa, na identificação e diagnóstico de problemas socioambientais, além de agir efetivamente na construção de um meio ambiente saudável e de uma nova cultura ambiental. Destaco neste processo a fundamental e presente atuação das Instituições de Ensino Superior.

Constituiu-se também, em 1990, através da Portaria n.º 0487/1990-CS, da Secretaria de Estado de Educação e da Portaria n.º 303/90 – GABS da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém, a *Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CINEA)* com o desafio de efetivar ações de Educação Ambiental no Pará. A CINEA/PA tem sua origem, segundo Magalhães (2000 *apud* SILVA, 2000), nas discussões e ações desenvolvidas pela Comissão Especial de Meio Ambiente (CEMA)⁴ da UFPA, dirigida sob a inspiração dos movimentos sociais e suas demandas para o equilíbrio ambiental, bem como pela necessidade de estabelecer uma política ambiental no interior da UFPA. Naquele período, já era cogitada a realização de uma Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ser sediada no Brasil, no início da década de 1990 (a ECO/92).

Em 1991 a primeira CINEA paraense formulou o primeiro Programa Estadual de Educação Ambiental. Sem dúvida o programa da CINEA/PA avançou no sentido de propor ações sistemáticas de Educação Ambiental no Estado, contudo apresenta limitações teórico-metodológicas em relação ao que vinha sendo proposto a nível internacional, como por exemplo em Tbilise (1977). O programa fez referência às orientações internacionais, chega a citar o caráter inter, pluri e transdisciplinar das ações educativas, mas apresenta a concepção romântica da Educação Ambiental como instrumento capaz de auxiliar na consciência sobre a existência humana e manutenção de relações harmônicas com a natureza. Também, não apresenta uma proposta pedagógica. Segundo Silva (2000), esse programa não chegou a ser instalado.

O insucesso dessa experiência me faz pensar no desperdício de recursos públicos investidos para a construção do programa, no desgaste

⁴ A CEMA foi criada em 1987 e vinculada à Pró Reitoria de Extensão da UFPA.

político entre a SEDUC e a SEMEC, e a tendência que se cristalizou de cada esfera do poder ficar responsável por sua abrangência e se aproximar em datas comemorativas. Então, a prática não ocorreu, ficando na história uma experiência amarga, com gosto de insucesso.

Surgiu a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTAM), criada em 11 de maio de 1988, pela Lei nº 5.457 como órgão do governo do Estado encarregado de coordenar, executar e controlar as atividades relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico e à proteção e conservação do meio ambiente no Pará. Contudo, só a partir de 1993 foi definido o organograma da SECTAM e esta passou a atuar. Em sua estrutura organizacional, contava com a Divisão de Estudos e Educação Ambiental (DIAMB) para efetivar suas ações educativas. A sua criação e as atuações da SECTAM certamente fortaleceram a Gestão e a Educação Ambiental no Pará, como pode se observar nos anos seguintes.

Simultaneamente às ações de Educação Ambiental da SECTAM, a SEDUC desenvolveu dois programas: o Programa Estadual de Educação Ambiental e Cidadania (1990) e o Programa de Educação Ambiental para as Escolas Públicas do Estado do Pará (1998).

Na primeira metade da década de 1990, a SEDUC lançou o Programa Estadual de Educação Ambiental e Cidadania (PEEAC), novamente com a intenção de realizar processos pedagógicos nas escolas públicas estaduais para formação de educadores e de alunos comprometidos com uma nova consciência ecológica, atuantes na luta pelo direito a um ambiente saudável e de uso comum. Nesse programa a questão ambiental foi associada às discussões sobre a cidadania, o ecossistema amazônico e temas de maior repercussão no contexto brasileiro, propiciando o gosto pela terra, o respeito pela história e a efetiva defesa por melhores condições de vida para os povos da floresta (GUERREIRO; ABRAHÃO, 1994).

Segundo Silva (2000) o PEEAC trabalhou com a concepção de Educação Ambiental vinculada aos princípios da Gestão Ambiental, pois sua atuação estava centrada na problematização da realidade socioambiental e da defesa das lutas políticas como estratégia para o alcance de direitos sociais negados pelas desigualdades estruturais da sociedade. Agrupou vários projetos educacionais em realização da SEDUC, sob o enfoque

educativo das questões ambientais amazônicas devido a importância nacional e internacional atribuída a Educação Ambiental.

No período de 1991 a 1994, o PEEAC realizou 13 projetos e 08 sub-projetos, por meio da parceria com 46 instituições. Dentre os resultados obtidos pelo PEEAC, destaque: o envolvimento de 1.812 escolas estaduais e 122.032 alunos do ensino fundamental e médio em atividades lúdicas e criativas; o plantio de cerca de 10.000 árvores na criação de 37 bosques escolares; realização de 304 eventos de capacitação técnica envolvendo 998 diretores de Escolas (capital e interior), 2.203 técnicos e 15.498 professores; em parceria com a UFPA e a Fundação Educacional do Pará (FEP), o envolvimento em média de 1.200 professores por anos em Formação Permanente; a capacitação de 160 docentes da área indígena (GUERREIRO; ABRAHÃO, 1994; SEDUC, 2001).

A partir de 1995, o PEEAC teve suas ações diminuídas até sua completa desestruturação, contudo alguns de seus projetos ainda permaneceram até 1998 sob a coordenação de setores distintos, porém sem configurar um Programa sistemático (SILVA, 2000).

A partir de 1998, por conta das preocupações apresentadas pelas escolas quanto ao desenvolvimento de ações de Educação Ambiental e dos problemas socioambientais diagnosticados nas Escolas do Estado, a SEDUC passou a desenvolver o *Projeto de Educação Ambiental para as Escolas Estaduais do Pará*. Este projeto partiu da realidade socioambiental das Escolas e propôs um planejamento abrangente e interdisciplinar, que trabalhasse as questões ambientais na escola de forma atuante, participativa e integrada à comunidade (SEDUC, 2001).

A SEDUC adotou as seguintes estratégias para implementar a Educação Ambiental em 16 Escolas, dentre as 50 Escolas mobilizadas: reuniões sobre o Projeto; capacitação de recursos humanos, orientação e acompanhamento para transversalizar a temática meio ambiente no Currículo escolar; produção de materiais didáticos; sugestão de temáticas socioambientais; e culminância anual das atividades. Esse projeto foi realizado nos anos de 1998 a 2000 (SEDUC, 2001).

Estas duas experiências da SEDUC com planejamento e prática de Educação Ambiental formal são significativas para o Estado, considerando a experiência com o programa da CINEA não executado. Elas apresentaram bons resultados, segundo seus executores que relatam dados quantitativos

de ações e produtos. Contudo, não exprimem repercussões e impactos na realidade na qual atuaram. Defendo que planejamentos como estes precisam ser efetivados, mensurados e apontar impactos, pois dizem respeito à qualidade de vida da sociedade e uso do recurso público para este fim.

Segundo Araújo (2005), até 2001 não se verificava grandes mudanças quanto às repercussões das ações de Educação Ambiental da SECTAM, contudo houve um aumento das demandas educativas, sem uma atuação mais estruturada no contexto das ações do Estado sobre meio ambiente, visto que não existia política estadual de meio ambiente abrangente que orientasse o processo de gestão ambiental.

Em 9 de maio de 1995, entra em vigor a Lei nº 5.887/1995 que define a Política Estadual do Meio Ambiente do Pará (PEMA), apresentando princípios, objetivos, instrumentos de ação, medidas e diretrizes para a gestão ambiental. Esta Lei passou a definir a Educação Ambiental como instrumento para efetivar a cidadania, melhorar a qualidade de vida, bem como melhorar o equilíbrio entre desenvolvimento sócio-econômico e a preservação do meio ambiente.

A PEMA passou a orientar as ações de gestão ambiental no Pará, dentre elas as de Educação Ambiental, inspirando as ações do Programa Estadual de Educação Ambiental: Diretrizes e Políticas, lançado em 2000.

A constatação de que o modelo econômico de exploração irracional dos recursos naturais, adotado no Pará por muitos anos, gerou problemas socioambientais, agravados pela implantação de obras e atividades efetivas ou potencialmente degradadoras do meio ambiente, sem um adequado sistema de monitoramento, controle, avaliação e licenciamento das atividades e dos empreendimentos para a exploração dos recursos naturais disponíveis no Estado, levou a SECTAM a definir o Plano Estadual Ambiental (PEA), em 1996. Assim, ações e metas políticas de gestão e controle ambiental mais abrangentes foram definidas com base nos principais problemas ambientais, detectados em meados da década de 1990.

Naquele momento o desflorestamento, a degradação ambiental pela exploração minerária e as questões relacionadas à pesca eram problemas apontados pelo PEA. Além desses problemas, a SECTAM

detectou o desperdício, a escassez e a poluição de recursos hídricos, por influência das ações voltadas a atender a Política Nacional de Recursos Hídricos (Lei n.º 9.433, de 08 de janeiro de 1997). Essas questões definidas como prioritárias passaram a ser trabalhadas em ações sistemáticas de gestão ambiental envolvendo órgãos e instituições do Sistema Estadual de Meio Ambiente do Pará, a partir do final da década de 1990, bem como foram o alvo temático das ações de Educação Ambiental.

O PEA aponta como um dos programas prioritários o *Programa de Educação Ambiental e Fortalecimento do Ecoturismo*, o qual objetivava criar e consolidar mecanismos de suporte ao desenvolvimento do Estado em bases sustentáveis e reverter o quadro de degradação ambiental gerado pelo modelo de exploração de recursos naturais no território paraense. Quanto à Educação Ambiental, o PEA define a execução de um Programa de Educação Ambiental a ser coordenado pela SECTAM (PARÁ, 1996). Apresenta-se como uma proposta política de governo para construção do desenvolvimento sustentável, em consonância com a PNMA e os acordos internacionais pactuados durante a ECO/92. Estrategicamente, o PEA definiu os caminhos para a construção da Política Estadual de Educação Ambiental, vinculada à proposta de desenvolvimento sustentável. Esta decisão provoca desconfiança e certa resistência dos movimentos ambientais que se identificavam mais com a proposta de Sociedades Sustentáveis.

Com a institucionalização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, como resultado dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n.º 9.394/96), foi reforçada a necessidade de incorporar a dimensão ambiental nos currículos do ensino fundamental e médio, sendo o “Meio Ambiente” um dos temas transversais. Neste contexto, na SECTAM foram iniciadas oficinas para a elaboração do Programa Estadual de Educação Ambiental.

O PEAM/PA foi inspirado principalmente pelo PRONEA (1994) e pela PNEA (Lei n.º 9.795 de 27/04/99)⁵, embora também embasado nas Recomendações da Conferência de Tbilisi (1977), na Política Nacional de Meio Ambiente (Lei n.º 6.938, de 31 de agosto de 1981), na Constituição Federal (1988), na Política Ambiental do Estado do Pará (Lei n.º 5.887 de

⁵ Na época já circulavam, nas reuniões da CINEA/PA, as minutas da Lei que viria a instituir a Política Nacional de Educação Ambiental.

09 de maio de 1995), no PEA (1996), na Proposta Nacional de Educação Ambiental do IBAMA (1997) e literaturas referentes à Educação Ambiental. Destaco que profissionais que participaram na construção e/ou execução dos demais programas de educação ambiental acima discutidos, enriqueceram significativamente o processo de elaboração do PEAM. Ambientalistas, também presentes neste processo, inquietaram as reuniões de trabalho com suas intervenções e contribuições pertinentes. Aliás, as reuniões de construção do PEAM foram ricas aulas sobre como construir um programa e fazer Educação Ambiental.

Em 1999, realizou-se em Belém, na SECTAM, uma reunião de trabalho para o Fórum Estadual de Educação Ambiental, com a participação do Ministério de Meio Ambiente, na ocasião a ideia de Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CINEA) foi resgatada. Sendo a CINEA/PA instituída pelo Decreto Governamental n.º3.632, de 03 de setembro de 1999, com o objetivo de gerar, acompanhar e avaliar o Programa Estadual de Educação Ambiental. A CINEA/PA passou a ser coordenada pela SECTAM, congregando Instituições Federais, Estaduais, Municipais e da Sociedade Civil do Estado do Pará, de forma a ultrapassar a dimensão dos currículos escolares.

O *Programa Estadual de Educação Ambiental: Diretrizes e Políticas* foi gerado pela CINEA/PA e publicado pela Divisão de Estudos e Educação Ambiental da SECTAM, em 2000. Sua finalidade era implementar a política de Educação Ambiental do Estado do Pará, coordenada no âmbito estadual pela SECTAM, estimulando

a Educação Ambiental, na Educação Escolar em todos os graus e modalidades de ensino, não-formal e nas atividades de gestão ambiental, com vistas a capacitação de educadores, gestores ambientais e formadores de opinião, a realização de estudos e pesquisas na área de fundamentos, metodologias e produção de materiais institucionais no âmbito da Educação Ambiental (PARÁ, 2000, p. 8).

As diretrizes básicas do PEAM passaram a nortear intervenções públicas ou privadas em relação às atividades desenvolvidas no espaço territorial do Estado do Pará, sob a perspectiva de “Desenvolver sem Devastar”, “Democratização da Gestão Ambiental” e “Educar para

Desenvolver”, trata-se de um modelo de ação adotado pelo Governo, voltado à exploração sustentada e à gestão integrada e descentralizada dos recursos naturais.

Considerando as propostas das Conferências Internacionais, do ProNEA e da PNEA, o PEAM (2000) ressaltou os seguintes princípios básicos da Educação Ambiental: participação; integração; descentralização; reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural; multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade. Propôs políticas de Educação Ambiental em três eixos básicos: Formação e Capacitação de Recursos Humanos em Educação Ambiental; Ações Sócio-Educativas no Processo de Gestão Ambiental; Produção e Difusão de Conhecimentos.

O PEAM (2000) orientou muitas práticas de Educação Ambiental da Sociedade Política e da Sociedade Civil no Estado do Pará, contudo nem todos os educadores ambientais conhecem bem suas propostas, apesar da ampla e contínua divulgação. Significativas ações foram realizadas pela CINEA à luz do PEAM, envolvendo os municípios paraenses como: Semanas de Meio Ambiente, Seminários temáticos voltados à gestão ambiental, Encontros Estaduais de Educação Ambiental, Formação de gestores públicos e educadores, Encontros temáticos de Educação Ambiental envolvendo os municípios (Festa Anual das Árvores, Semana da Água *etc.*), Conferências de Meio Ambiente, difusão de leis, informações, experiências e conhecimentos ambientais, assessoria a projetos e programas municipais de Educação Ambiental, visitas institucionais e outros.

Muitas destas ações envolveram um número significativo de gestores, educadores, estudantes, políticos, lideranças da sociedade civil organizada e outros interessados, como o *Encontro Estadual de Educação Ambiental - Experiências, Avaliações e Perspectivas* - e a *I Feira de Educação Ambiental*, realizada no período de 05 a 08 de junho de 2001, que reuniu mais de três mil pessoas nos municípios paraenses e gerou livros⁶ contendo

⁶ Os livros publicados foram o *Caderno de Resumos - Encontro Estadual de Educação Ambiental - Experiências, Avaliações e Perspectivas* (2001), com síntese dos trabalhos científicos apresentados nas mesas-redondas e em painéis e o livro *Caminhos da Educação Ambiental no Estado do Pará* (2001), com o relato de experiências de Instituições que compõem a CINEA/PA, organizados pelas educadoras ambientais Maria Ludetana Araújo e Marilena Loureiro.

experiências de Educação Ambiental no Ensino Superior, na Educação Básica e na gestão ambiental, por várias entidades Governamentais e Não Governamentais, lançados em 2002 e distribuídos gratuitamente a um grande público.

Em 2004, a SECTAM criou a Rede Paraense de Educação Ambiental, no I Fórum de Educação Ambiental, realizado no dia 19 de outubro de 2004, como estratégia para conhecer, desenvolver e promover a integração de programas e projetos de Educação Ambiental no Estado. A rede foi instalada no site da SECTAM (ARAÚJO, 2005). É interessante destacar que no final da década de 90, em muitos encontros ampliados de Educação Ambiental coordenados pela SECTAM, a proposta da rede entre instituições da CINEA/PA gerava polêmicas, não pela necessidade de um instrumento que facilitasse a articulação, a troca de experiências e visibilidade nacional das ações Educação Ambiental no Pará (Governamentais e Não-Governamentais), dando certa visibilidade para suas ações, mas pela definição do portal institucional que iria abrigar e gerenciar as informações dos demais. Após a criação dessa rede passou a fortalecer a comunicação e a troca de informação entre instituições, educadores e interessados pelas questões ambientais, extrapolando a delimitação das instituições envolvidas na CINEA/PA.

Considerando que a SECTAM era responsável pela coordenação da Política Estadual de Educação Ambiental do Estado do Pará, foi muito pertinente que ela abrigasse no seu site a Rede Paraense de Educação Ambiental. A SECTAM por meio do CEDOC vinha desenvolvendo um interessante trabalho (que permanece até hoje) quanto à organização de uma biblioteca especializada e disponibilização em rede de acervo técnico-científico e pedagógico. Essa experiência também favoreceu a efetivação exitosa da Rede.

A produção e a difusão de conhecimentos foram uma marca importante da Educação Ambiental na SECTAM no período compreendido entre 1997 a 2005. Uma das grandes queixas dos profissionais que atuavam em gestão e educação ambiental antes deste período era a grande dificuldade de acesso a informações, conhecimentos e legislações. Quando alguém ia a um encontro fora do Pará, garimpava,

fotocopiava e distribuía entre amigos materiais atualizados, necessários e criativos. Na época, o acesso a internet era difícil, as instituições públicas tinham em poucos computadores esse serviço disponível, mas restringiam o uso, ficando muitas vezes o domínio deste recurso sob os cuidados de um profissional da área de informática. A cultura do acesso e comunicação virtual estava iniciando. Atenta a carência de acervo e de acesso a informações a SECTAM inovou não apenas difundindo por meio impresso leis, livros, livretos, materiais didático-pedagógicos e outros, mas produzindo e apoiando a elaboração de materiais adequados à realidade do Pará, com formatos atrativos, linguagem acessível. Além de veicular em rede estas informações e conhecimentos.

É importante, também, destacar em 2005 a criação e implantação das CIEA's nos municípios paraenses, como estratégia relevante para propiciar a participação e a descentralização das ações de Educação Ambiental. Sua criação foi inspirada no PEAM (2000) e baseada em estudos relacionados às características e às questões socioambientais da Região, tendo por base os limites das bacias hidrográficas. A estratégia de adotar a bacia hidrográfica como unidade de planejamento é uma tendência nacional e internacional que pode contribuir para fortalecer a integração, a troca de experiências e a participação dos municípios envolvidos (ARAÚJO, 2005).

Se ao final da década de 1980 as ações de Educação Ambiental no Estado eram incipientes, a partir da década de 1990, após a realização da Conferência ECO/92, a criação do Ministério do Meio Ambiente, a criação do Sistema Estadual de Meio Ambiente do Estado do Pará (SISEMA), e especialmente com a efetivação da SECTAM, as políticas de gestão e educação ambiental se fortalecerem no Pará e propiciaram o que hoje vem se chamando de enraizamento. No quadro a seguir, com base nos documentos e nas informações levantadas durante a pesquisa, bem como a experiência acumulada que obtive na SECTAM (no período de 2001 a 2004), destaco instrumentos e estratégias que significativamente fortaleceram a política de Educação Ambiental do Estado do Pará.

Quadro 1 – Importância dos principais instrumentos e estratégias da Política Estadual de Educação Ambiental no Estado do Pará, no período de 1993 a 2005.

INSTRUMENTO/ESTRATÉGIA	IMPORTÂNCIA
Divulgação de legislação ambiental (a partir de 1993, com a implantação da SECTAM).	Democratização do acesso aos instrumentos legais da Política de Meio Ambiente e da Política de Educação Ambiental – Estadual e Nacional.
Política Estadual do Meio Ambiente (Lei Estadual nº 5.887/ 1995).	Define a Política Estadual de Meio Ambiente e o papel da Educação Ambiental.
Plano Estadual Ambiental (1996).	Orientou as políticas públicas de Meio Ambiente, dentre elas as de Educação Ambiental.
Projetos temáticos de Educação Ambiental (a partir de 1997)	Efetivação de ações educativas nos municípios paraenses, por iniciativa da SECTAM, da CINEA/PA e, também, em articulação com as ações do PGAI e da JICA.
Produção, divulgação e difusão de materiais técnicos, científicos, didáticos e de experiências de Educação Ambiental (1997-2004).	Democratização do acesso a conhecimentos sobre teorias, fundamentos, metodologias, procedimentos e práticas de gestão ambiental e Educação Ambiental no Pará.
Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Pará (CINEA/PA – 1999 à 2005)	Coordenação das ações de Educação Ambiental do Estado do Pará em consonância com as recomendações do Governo Federal, tendo como principal instrumento o PEAM/PA.
Termo de Referência para Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental para Empresas no processo de Licenciamento (1999)	Orienta a elaboração de programas e projetos de Educação Ambiental submetidos por empresas em processos de Licenciamento ao órgão gestor ambiental do Estado.
Plano de Capacitação Ambiental (PCA, 1999-2005)	Efetivação de formação continuada de gestores e técnicos envolvidos na Gestão Ambiental do Estado e do Município do Pará, bem como profissionais da Justiça como estratégia do Subprograma de Política de Recursos Naturais (SPRN) e do Programa de Gestão Ambiental Integrada (PGAI), integrantes do Programa Piloto para Proteção das Florestas Tropicais do Brasil – PPG7.

(Continua)

(Continuação)

Programa Estadual de Educação Ambiental: Diretrizes e Políticas (PEAM – 2000).	Definição de diretrizes e ações prioritárias de Educação Ambiental considerando a realidade regional, dentro de um prazo definido. Definição da coordenação da política e seus principais executores.
Perfil dos Projetos de Educação Ambiental do Estado do Pará (organizado a partir de 2001).	Realização de um diagnóstico anual dos projetos de Educação Ambiental realizados pela sociedade política e a sociedade civil no Pará.
Rede Paraense de Educação Ambiental (a partir de 2004).	Fortalecimento da comunicação e do intercâmbio entre instituições, educadores e profissionais que atuam em Educação ambiental no Pará.
CIEAS Regionais (a partir de 2005).	Descentralização e estímulo à participação dos municípios em ações de Educação Ambiental no extenso território paraense, sob orientação da CIEA, mas observando as especificidades regionais.
Câmara Técnica de Educação Ambiental criada no Conselho Estadual do Meio Ambiente (COEMA) - Resolução do COEMA nº1 de 23/8/2005).	Fortalecimento da atuação legal da Educação Ambiental no Estado do Pará.
Fóruns, Encontros, Conferências de Meio Ambiente e Educação Ambiental.	Motivação do diálogo, da integração e das decisões acerca das questões ambientais no município e no Estado. Efetivação do diálogo e das decisões compartilhadas entre o Estado, os Municípios paraenses e o MMA. Facilitou o intercâmbio de informações e a troca de experiência de gestão e educação ambiental.

Fonte: FREITAS (2005).

Em 2004 a SECTAM encaminhou, em parceria com a CINEA/PA, a reformulação do PEAM/PA e a formulação de uma Lei para instituir a Política Estadual de Educação Ambiental voltadas a atender a realidade regional. No processo de organização definido pelo Governo Federal, em

2005, a CINEA/PA foi reestruturada, passando a chamar-se de Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA). Em 2008, o novo PEAM, foi lançado sob a influência do ProNEA (2005) na perspectiva da Educação Ambiental Transformadora.

Desta forma, o PEAM (2008) vem sendo implementado, tendo como coordenadores do Sistema Estadual no Pará a SEMA e a SEDUC. Atualmente, nota-se pouca intensificação e repercussão das ações realizadas pelo Estado, embora muitas estratégias tenham sido continuadas, como: Semanas do Meio Ambiente; Encontro de Educação Ambiental; difusão de leis, informações, recursos didáticos e conhecimentos em Educação Ambiental; formação de gestores, técnicos, educadores e lideranças da sociedade civil organizada, projetos temáticos, Com-Vidas e outros.

Os programas de Educação analisados neste artigo propiciaram ricas experiências quanto à construção e efetivação das políticas públicas no Pará. Eles me fazem perceber a importância de ações sistemáticas de Educação Ambiental, articuladas em planejamento integrado envolvendo a Sociedade Política e a Sociedade Civil, que tenha bases teórico-metodológicas consistente, estratégias de operacionalização e proposta pedagógica viável, associada a uma política ambiental mais ampla.

O acompanhamento, o monitoramento e a avaliação sistemática são estratégias fundamentais para gerenciar programas com eficácia, eficiência e efetividade, e este cuidado criterioso se justifica pela finalidade maior que é a construção da melhoria da qualidade de vida para as gerações atuais e futuras. A articulação, o diálogo, a parceria entre a Sociedade Política e a Sociedade Civil, bem como a difusão de conhecimentos, experiências e informações entre atores de segmentos diversos podem fortalecer e tornar processos de construção e de execução de políticas públicas de Educação Ambiental mais ricas, consistentes, dinâmicas, envolventes e conscientes. A participação de segmentos diversos nos processos de construção de Programas pode facilitar a efetivação das ações planejadas, contribuindo para a sustentabilidade regional e local.

Considerações sobre as políticas de Educação Ambiental no Pará

A trajetória das políticas públicas de Educação Ambiental no Pará, nas três últimas décadas apontam a influência das políticas nacionais. Na década de 1980 é possível notar de um lado, tentativas equivocadas que se contrapõem às propostas do Programa Internacional de Educação Ambiental e aos acordos de Tbilisi (1977); de outro, a PNMA influenciando o movimento que definiu o fortalecimento do direito ambiental via Constituição Federal (1988).

Na década de 1990, destaca-se o processo de institucionalização e fortalecimento da Educação Ambiental no Pará sob a influência da Constituição Federal (1988), da Agenda 21 Global (1992), do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992), da Agenda 21 Brasileira (1997), dos Programas Nacionais de Educação Ambiental (PRONEA, 1994; ProNEA, 1997), da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795 de 27 de abril de 1999). Neste período, surge e se fortalece os sistemas estaduais de meio ambiente e de Educação Ambiental que propiciam a definição de políticas e sua efetivação no Pará, tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

Na década de 2000, observa-se a definição de Programas Estaduais de Educação Ambiental com uma perspectiva macro, integrando órgãos do Governo do Estado, a gestão compartilhada com demais órgãos federais e municipais e o envolvimento da Sociedade Civil Organizada nos processos de gestão ambiental. Além disso, a criação da rede virtual de Educação Ambiental vem fortalecer a integração, a troca de informações e a difusão de conhecimentos ambientais. Nesta década é expressiva a maior influência do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) tanto na definição das políticas públicas nacionais quanto nas estaduais.

O teor da Educação Ambiental parece transitar discursivamente aos poucos nas políticas no Estado brasileiro da perspectiva tradicional para uma tendência transformadora, conforme define Loureiro (2004), embora as práticas e suas repercussões ainda precisem ser resignificadas. Tal movimento influencia o Estado do Pará e contribui para a definição e a efetivação de políticas públicas municipais, como no caso de Belém.

Portanto, avançamos das teorias de Educação Ambiental para a definição de políticas públicas e a realização de ações tanto na sociedade política como na sociedade civil.

Apesar de todas estas conquistas compreendo que é relevante investir em pesquisas para avaliar se a Educação Ambiental implantada nestes últimos anos vem sendo eficiente no alcance de sua meta fundamental, qual seja: a construção da sustentabilidade para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Ludetana; LOUREIRO, Marilena. (Orgs.) **Os caminhos da Educação Ambiental no Estado do Pará**. Belém: SECTAM, 2001a.

ARAÚJO, Maria Ludetana; LOUREIRO, Marilena. (Orgs.). Encontro estadual de educação ambiental: experiências, avaliação e perspectivas, 1, Belém, 2001. **Resumos**. Belém: Secretaria Executiva de Ciência Tecnologia e Meio Ambiente/Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental, 2001.

ARAÚJO, Maria Ludetana. Diretrizes e Políticas da Educação Ambiental do Estado do Pará. *In*: ARAÚJO, Maria Ludetana; SILVA, Marilena Loureiro. **Múltiplas falas, saberes e olhares: os encontros de Educação Ambiental no Estado do Pará**. Belém: Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente, 2005.

BECKER, Bertha K. **Amazônia**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1991.

CASTRO, E.; COELHO, M. C. N. Política e Gestão Pública como Campo de Pesquisa: à guisa de posfácio. *In*: COELHO, M. C. N.; MATHIS, A.; CASTRO, E.; HURTIENNE, T. (Orgs.) **Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão do desenvolvimento regional**. Belém: Cejup/UFPA/NAEA, 2001.

FONSECA, Maria Conceição Almeida *et al.* **Estágio da Educação Ambiental no Pará**. Belém, 1988. Monografia. II Curso de Especialização em Educação Ambiental. Brasília: Coordenado pela Secretaria de Meio Ambiente, 1987.

FREITAS, Sandra Cristina S. **Construção de Políticas Públicas de Educação Ambiental em Belém do Pará de 1997-2004**. Dissertação/Mestrado Acadêmico em Educação. Belém: PPGEED/ICED/UFPA, 2005.

GONÇALVES, Rosiane. **Entre o discursos oficial e as práticas efetivas: a educação escolar dos Tembé-Tenetechara do alto rio Gurupi/PA**. Belém, 2004. Dissertação/Mestrado em Antropologia. Belém: PPGCS/IFCH/UFPA, 2004.

GUERREIRO, Evandro Prestes; ABRAHÃO, Alberto Monteiro. **Educação Ambiental e Cidadania: um programa de Ensino para a Amazônia**. Belém: Secretaria de Estado de Educação/Diretoria de Ensino, 1994.

GUIMARÃES, Ricardo José Rocha. Nos caminhos do sonho: grandes projetos e desenvolvimento industrial no Estado do Pará. *In*: ORMANES, W. *et al.* (Org.) **Cenários da industrialização na Amazônia**. Belém: UNAMAZ/NAEA/UFPA, 1995 (Série Cooperação Amazônica). pp.157-206.

KOHLHEPP, Gerd. **Desenvolvimento regional adaptado: o caso da Amazônia brasileira**. *Estud. av.* [online]. ISSN 0103-4014, v.6, n.16, 1992. pp. 81-102.

LENTINI, Marco; VERÍSSIMO, Adalberto; SOBRAL, Leonardo. **Fatos Florestais da Amazônia**. Belém: Imazon, 2003.

LIMA, Rosânsela N. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. Tese/doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000. 361f

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

PARÁ. **Portal do Governo do Estado do Pará**. Disponível em: <<http://www.pa.gov.br/>>. Acesso: ago/2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. **Plano Estadual Ambiental**. Belém: SECTAM, 1996.

PARÁ. Secretaria de Estado de Meio Ambiente. **Programa Estadual de Educação Ambiental: diretrizes e políticas**, Belém: SECTAM, 2008.

PARÁ. Secretaria Executiva de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente. **Programa Estadual de Educação Ambiental:** diretrizes e políticas. Belém: SECTAM, 2000.

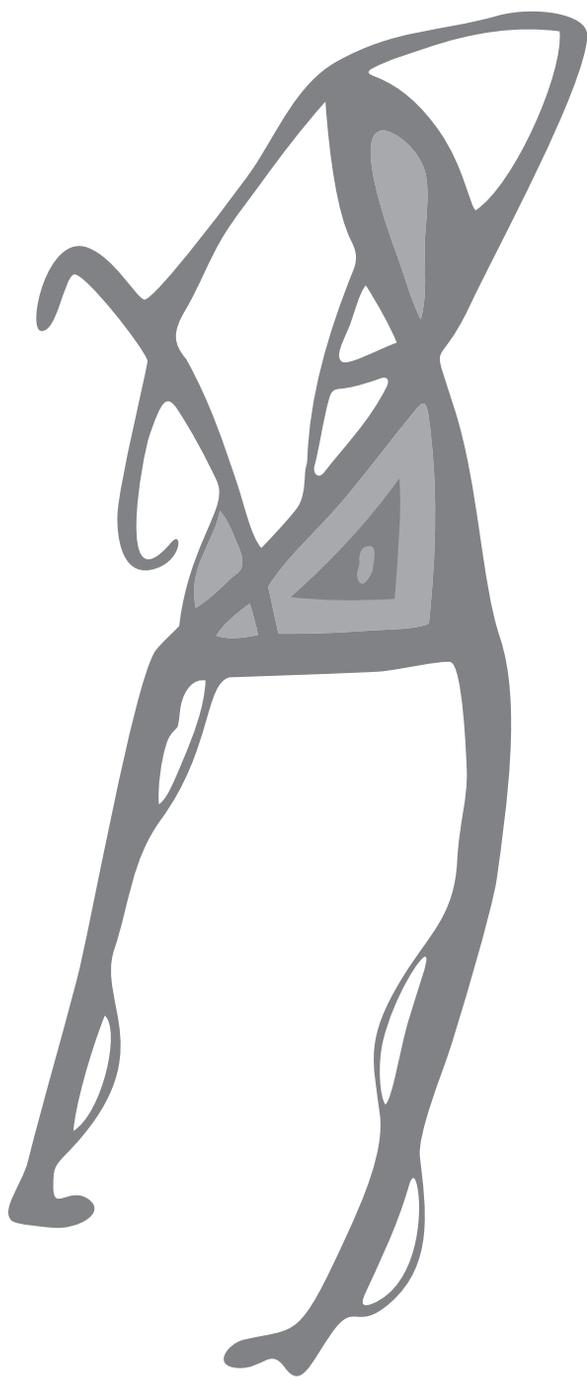
SECRETARIA EXECUTIVA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Despertando o futuro:** a Educação Ambiental no ensino formal. *In:* ARAÚJO, Maria Ludetana; SILVA, Marilena Loureiro. **Os caminhos da Educação Ambiental no Estado do Pará.** Belém: SECTAM, 2001b.

SILVA, Marilena Loureiro. **Construindo a história da Educação Ambiental no Estado do Pará na década de 90:** das escolas de Belém às escolas da floresta de Caxiuanã. 2000. 126 f. Dissertação/Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento. Belém:PLADES/UFGA, 2000.

SOUZA, Carlos Augusto da Silva. **Urbanização na Amazônia.** Belém:UNAMA, 2000

TOURINHO, H.L.Z. (Coord.) **Indicadores de Qualidade de Vida Urbana da Região Metropolitana de Belém.** Belém: SEDURB/COHAB/UNAMA, 2001. 158 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento. Diagnóstico Estratégico. **Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará: 2001-2010.** Belém: EDUFPA, 2000.



ARTIGOS

UNIVERSIDADE E TRABALHO: A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO FRENTE AO MUNDO DO TRABALHO¹

Ronaldo Marcos de Lima **ARAUJO**²
PPGED/Instituto de Ciências da Educação/UFPA
rlima@ufpa.br

Resumo: *Recuperamos o conceito de trabalho como atividade vital por meio da qual o homem satisfaz as suas necessidades, produz a cultura e as instituições como o Estado, resgatamos várias teses sobre a relação entre a esfera do trabalho e a esfera da educação e, a partir da compreensão de que a função do trabalho e da educação é produzir a humanização, problematizamos as formas como o trabalho vem se realizando na Amazônia brasileira, marcado por um uso predatório da força de trabalho e do meio ambiente. Por fim, tecemos algumas considerações sobre a necessidade de a educação em geral e a universidade, em particular, estarem articuladas a um projeto social de valorização do trabalho e de preservação das riquezas materiais e imateriais da Amazônia.*

Palavras-chave: *Universidade. Trabalho. Amazônia.*

Abstract: *We recoup the work concept as vital activity by means of which the man satisfies its necessities, produces the culture and institutions as the State, we rescue some theses on the relation between the work sphere and education sphere and, from the understanding that the function of the work and the education is to produce the humanizing, we problematized the manners as the work is being done at Brazilian Amazônia, marked for a predatory use of the work force and of the environment. Finally we raised some considerations about the necessity of the education in general and of the university, particularly, articulated with a social project of valuation of the work and preservation of the material and incorporeal wealth of Amazônia.*

Keywords: *University. Work. Amazon.*

¹ Artigo originalmente construído sob encomenda da Universidade Federal da Integração Amazônica – UNIAM.

² Professor do Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da UFPA. rlima@ufpa.br.

Introdução

1 O trabalho e a sua nova configuração no mundo contemporâneo

Braverman (1974) identifica o trabalho como uma atividade transformadora, consciente, social e ontológica. Para este cientista social é por meio do trabalho que o homem transforma o estado natural dos materiais da natureza para potencializar a sua utilidade, fazendo isso de modo consciente e proposital, ao passo que o trabalho de outros animais é instintivo. Para Braverman o trabalho é fator de continuidade na experiência humana instrumental realizada em diferentes relações e é, também, a atividade pela qual o homem, ao transformar a natureza e agir sobre o mundo externo, modifica a sua própria natureza, conferindo-lhe, assim, uma função ontológica.

O trabalho é, portanto, o fundamento da vida humana, é a atividade de mediação entre o homem e a natureza e resulta como produto do trabalho humano não apenas os objetos e serviços úteis, mas também o Estado, as cidades e as nações. Compreende-se assim o trabalho enquanto atividade consciente e social por meio da qual o homem regula e transforma a natureza em bens necessários à sua sobrevivência e, como resultado deste metabolismo, o homem acaba por construir a si próprio e a estrutura social com seu arcabouço jurídico-político.

A alteração dos meios de trabalho, alterando também as relações entre os homens, muda as condições sociais em que a produção ocorre. O trabalho cria o homem, potencializa sua força produtiva e lança as bases em que se estabelecem as relações sociais³ (RUY, 1997). Para se compreender a sociedade, portanto, sua estrutura social, jurídica e política, é necessário que se volte os olhos para as relações de trabalho, para o modo e os meios com que se realiza a produção material, pois *os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humano, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha* (MARX, 1983, p.151).

³ Em um debate que a Europa como pano de fundo, a chamada centralidade da categoria trabalho, tem sido questionada por um conjunto de teóricos vinculados à Escola de Frankfurt que atribuem à esfera política maior capacidade e força ordenadora da vida social e do Estado, ao invés da esfera produtiva.

Compreendido enquanto atividade vital por meio da qual o homem satisfaz necessidades e se humaniza, o trabalho é, portanto, condição de existência humana, independente do tempo histórico ou das formas de organização e de localização dos grupos sociais.

No entanto, enquanto atividade humana, o trabalho assume formas diferenciadas em função da história ou da geografia dos diferentes grupos humanos. Mesmo sendo atividade de humanização, porque satisfaz as necessidades humanas, no decorrer da história, o trabalho assumiu formas desumanizantes, alienantes⁴, desintegradoras dos valores humanos universais. Na antiguidade assumiu a forma escravista, na idade média a forma de servidão e na idade moderna assume a forma de trabalho assalariado. Assim, desde a aparição da divisão social do trabalho, esta atividade assume dupla dimensão, atividade de humanização e atividade de alienação. E conforme vão se alterando as formas de realização do trabalho humano se altera também a própria existência humana em um movimento contraditório de humanização/alienação.

Mesmo em diferentes tempos históricos e econômicos, o trabalho vai se metamorfoseando para melhor permitir a produção de excedentes. Um conjunto de transformações desta natureza tem sido verificado na sociedade humana, particularmente a partir das décadas de 1970 e 1980, sendo identificadas como processos de reestruturação da produção capitalista.

As transformações verificadas no mundo da produção são perceptíveis na introdução de novas tecnologias físicas e de novas formas de organização e de gestão do trabalho. As novas tecnologias físicas, baseadas na microeletrônica, e as novas tecnologias de gestão e de organização do trabalho, que buscam o melhor aproveitamento da mão-de-obra e a otimização do capital, vêm acarretando modificações radicais na vida das empresas. Ianni afirma que assistimos a passagem do sistema da máquina-ferramenta ao sistema de máquinas auto-reguladas e que isto faz com que *o homem, a partir de agora e inversamente aos lugares comuns, deva exercer na automação funções muito mais abstratas, muito mais intelectuais* (IANNI, 1994, p. 7). Diminui a importância do trabalho manual

⁴ Para Masetto (1994), a alienação pode ser compreendida como a contradição entre a condição da existência humana e a essência humana.

repetitivo na produção de riquezas com a automação da produção, de outro lado os empregos que se mantêm com a introdução destas novas tecnologias exigem relativamente maior capacidade intelectual dos trabalhadores, assim como novos atributos cognitivos e comportamentais. São exigidos como maior capacidade de raciocínio lógico e abstrato, maior responsabilidade e capacidade de cooperação.

Verifica-se assim o relaxamento da divisão técnica do trabalho, parece que diminui a distância entre o fazer e o pensar a produção em função das novas necessidades do capital de buscar novas formas de aumentar a produtividade com novas formas de utilização da mão-de-obra. Em termos práticos isto vem fazendo com que as empresas busquem ter um número reduzido de trabalhadores estáveis, responsáveis pelos setores estratégicos da produção e uma maioria de trabalhadores periféricos que tem a sua utilização definida a partir das necessidades do capital. Junto com esse movimento de terceirização nas empresas, ganha força o setor terciário da economia e esse crescimento vai dar argumentos para, em Offe (1989) e Habermas (1987) por exemplo, o possível surgimento de uma nova lógica social não mais normatizada pela mundo da produção.

Estas modificações, verificadas primeiramente nos países economicamente mais fortes da Europa e da América do Norte e que se colocam como tendência mundial, impõem uma nova divisão internacional do trabalho com a globalização da economia capitalista e também das condições de realização do trabalho. Sobre isso Ianni afirma que: *agora, o mundo do trabalho está decisivamente influenciado pelo jogo das forças produtivas e relações de produção em atividade no âmbito do capitalismo como um modo de produção propriamente global* (IANNI, 1994, p. 4).

Apesar de serem compreendidas enquanto tendências do mundo do trabalho e que, portanto, de algum modo deve impactar toda a sociedade em seus diferentes grupos sociais inclusive sobre as suas qualificações, exigindo mesmo a constituição de um novo tipo humano⁵ não se pode deixar de reconhecer que esta “revolução tecnológica” chega diferentemente nas várias regiões do planeta, revelando as mediações históricas, geográficas, políticas e culturais que dão contornos específicos para cada espaço geopolítico.

⁵ Do mesmo modo que o taylorismo-fordismo construiu um tipo de cultura adequado ao seu tempo o qual Gramsci denominou de americanismo.

Na Amazônia, em função das suas muitas peculiaridades, ainda não estão dados os contornos definitivos da sua forma de inserção nesta nova situação de realização do trabalho. De qualquer modo, devem-se buscar formas de ingresso diferentes das historicamente construídas nos diferentes ciclos econômicos aqui predominantes, mascarados pelo uso predatório das forças de trabalho e do meio ambiente.

2 O trabalho na Amazônia⁶

O trabalho na Amazônia tem se caracterizado por uma forma predatória de realização. Contrastando com a sua riqueza natural, a população amazônica consta nas estatísticas oficiais com as mais baixas expectativas de vida, com os municípios de menor IDH – Índice de Desenvolvimento Humano –, menor renda per capita, com graves problemas ambientais e muitos conflitos agrários que, por vezes, acabam em morte de trabalhadores e de suas lideranças.

A realização do trabalho na Amazônia se dá em um ambiente de muitos contrastes, pois convivem ilhas de modernidade ao lado de formas muito atrasadas de realização do trabalho, a tecnologia de ponta utilizada em empresas organizadas sob a égide do toyotismo convive com o extrativismo e com formas naturais de realização do trabalho. Junto de poderosas companhias que se utilizam das mais modernas tecnologias de gestão do trabalho, bem como de equipamentos de base microeletrônica, persistem comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas que ainda concretizam formas tradicionais de realização do trabalho.

É na Amazônia também que, ao lado da expansão da moderna agro-indústria, sobrevive o trabalho escravo contemporâneo⁷. A CPT (Comissão Pastoral da Terra) e a OIT (Organização Internacional do Trabalho) estimavam haver em 2007 cerca de 25 mil trabalhadores escravos no Brasil estando metade deles no estado do Pará.

⁶ Esta seção tem como base o artigo “Amazônia, trabalho escravo, conflitos de terra e reforma agrária” (ARAUJO; GOMES, 1987).

⁷ Não há convergência sobre a possibilidade de se usar a expressão “trabalho escravo”, já que a situação atual apresenta diferenças com o trabalho escravo clássico, mas, além de algumas regularidades permitir o uso desta expressão, a OIT reconhece o uso desta expressão no Brasil para designar uma forma de trabalho forçado e o Governo Lula a utilizou oficialmente quando lançou o Plano Nacional pela Erradicação do Trabalho Escravo, em 2003.

Também é neste estado que se concentram vários conflitos em torno da posse de terras. Esta situação de trabalho escravo e de conflitos pela terra pode ser visualizada no quadro abaixo:

CONFLITOS NO CAMPO PARAENSE (2000-2006)

Ano	Assassina- tos	Tentativas de assassina- tos	Ameaças de morte	Denúncias de trabalho escravo	Trabalha- dores escravos libertados
2000	5	2	17	16 casos	291
2201	8	3	46	24 casos	1.294
2202	20	8	78	116 casos	4.227
2203	33	21	53	3.923 trabalhadores	1.870
2204	15	22	103	2.476 trabalhadores	1.043
2205	16	16	96	3.198 trabalhadores	1.266
2006	24	8	118	2.899 trabalhadores	1.180
Total	121⁸	80	511	12.496 trabalhadores⁹	11.171

Fonte: Cadernos de Conflito da Comissão Pastoral da Terra. 2007.

Particularmente em relação ao trabalho escravo, destacamos os dados que revelam a atuação de fiscalização do Estado brasileiro, por meio de grupos de fiscalização do Ministério do Trabalho e Emprego e da Delegacia Regional do Trabalho:

OPERAÇÕES DO GRUPO DE FISCALIZAÇÃO MÓVEL NO ESTADO DO PARÁ (2000-2006)

Ano	Nº de Operações	Nº de fazendas fiscalizadas	Trabalha- dores libertados	Valor médio das indenizações por número de trabalhadores libertados	Valor médio das indenizações por fazendas fiscalizadas
2000	05	9	265	796,20	23.443,29
2001	10	16	527	546,40	17.997,19
2002	12	42	1.392	849,50	28.154,64
2003	29	105	1.888	1.535,60	27.611,20
2004	23	47	908	1.874,60	36.215,10
2005	24	65	1.205	1.918,50	35.566,01
2006	31	53	1.062	1.794,70	35.960,86
Total	134	337	7.247	1.448,93	31.158,58

Fonte: SEINT DRT-PA

⁸ Esse número representa 43% do total de trabalhadores rurais assassinados no Brasil.

⁹ Esse número representa 45% do total de trabalhadores resgatados no Brasil.

Os conflitos em torno da posse da terra estão relacionados com uma forma de ocupação do campo na Amazônia em que prevalece o latifúndio e são resultado, também, da ausência das políticas públicas do Estado no interior desta região capazes de regular as relações de trabalho, assegurar o acesso a terra e o fomento da produção nas pequenas propriedades e de conter a força política e o braço armado do latifúndio.

A zona rural amazônica, e particularmente a paraense, fora ocupada sempre privilegiando o latifúndio. Já em meados do século XIX o ciclo da borracha, que foi o primeiro fluxo migratório importante para a região, tem como marcas o privilégio da grande propriedade e a constituição de sistema de aviação.

Desde 1844, nordestinos, principalmente do Ceará, vieram ocupar áreas da Amazônia, formando a primeira leva dos chamados “soldados” da borracha. Mais tarde, em 1877, uma outra seca no Nordeste impulsionou mais um movimento de pessoas rumo aos seringais. A época da borracha foi tida como um período “dourado” para a Amazônia e criou-se, assim, uma elite que estabeleceu um sistema de aviação e, a seu modo, marcaria as relações sócio-econômicas na região. Este empreendimento sofreu uma queda brusca a partir de 1910. (FORLINE, 2007).

É este sistema de aviação, que tem origem há mais de 150 anos, que vai se manter e favorecer o trabalho escravo contemporâneo que se consolida sobre as dívidas impagáveis do trabalhador.

Outro ciclo importante se deu a partir da década de 1960, com a implementação dos grandes projetos na Amazônia, sob a marca da doutrina de segurança nacional que via a integração da Amazônia ao Brasil como uma resposta às ameaças à soberania nacional. A partir daí programaram-se projetos de abertura de estradas e de grandes projetos.

A era dos Grandes Projetos na Amazônia esboçou uma nova face para a região. No período do Milagre Econômico Brasileiro, nos anos 1970, o governo federal implementou seu Projeto de Integração

Nacional (PIN), badalando o mesmo como uma oportunidade de oferecer “terras sem homens para homens sem terra”. Criou-se, então, uma malha rodoviária e novos projetos agrícolas para assentar povos de lugares distantes. Na ocasião, o governo militar objetivava ocupar a Amazônia, com o intuito de solidificar sua soberania e *escoar pessoas de outras regiões potencialmente conflituosas* (FORLINE, 2007)

Os grandes projetos tiveram pouco impacto no desenvolvimento da região, mas provocaram o acirramento dos problemas sociais e demográficos. Quem mais lucrou foram as empreiteiras e parte das elites locais que conseguiram ter acesso a parte dos recursos destinados à implementação da política de integração da Amazônia. Também lucraram os grileiros que se apropriaram de grandes extensões de terras.

Tanto o ciclo da borracha quanto o dos grandes projetos revelaram um tipo de ocupação das vastas extensões das terras amazônicas em que se privilegiou o latifúndio em detrimento das pequenas propriedades e o uso predatório da força de trabalho e da natureza.

Colabora com a permanência dos conflitos agrários a não garantia dos direitos dos trabalhadores e a pouca presença do Estado na zona rural da Amazônia. Isto pode ser evidenciado no fenômeno da reincidência de propriedades rurais que fazem uso de mão-de-obra escrava e no perfil do trabalhador escravo. A reincidência e o perfil do trabalhador escravo revelam não apenas a ausência do Estado como garantidor das condições dignas de sobrevivência humana, mostra também a face mais cruel de realização do trabalho rural na Amazônia. Coloca-se, assim, como marca do trabalho no campo amazônico o uso predatório da força de trabalho, que não respeita direitos e se sustenta na ausência do Estado e na força do latifúndio.

Também caracteriza a realização do trabalho na Amazônia o uso predatório da natureza. Sobre isso, Vera de Almeida e Val, pesquisadora do INPA - Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia -, afirma que *a exploração dos recursos naturais (biológicos ou não) tem atingido o meio ambiente como um punhal que se crava lentamente* (VAL, 2007). Para ela, não são trabalhadores individuais que, em busca de riqueza, dilapidam o patrimônio genético da Amazônia, mas empresas consolidadas, nacionais

e multinacionais que exploram madeira, minérios e agora petróleo. Estas deixam como saldo a desertificação e a erosão.

Esta mesma pesquisadora faz um alerta de que, no atual momento, *nos deparamos com o fantasma da exploração da biodiversidade, que, como “apenas” detentora de material genético, esconde em si riquezas insondadas, que, se inevitavelmente exploradas, poderão se esgotar antes mesmo que saibamos seu valor* (VAL, 2007).

Assim, observamos que os modelos de desenvolvimento até agora adotados na região privilegiam a reprodução do capital em detrimento do homem e da natureza, assim projetos como os das grandes mineradoras têm sido muito eficientes nos processos de reprodução do capital, favorecendo seus acionistas¹⁰, em detrimento dos trabalhadores das regiões onde estão instaladas as suas unidades ou da preservação do meio ambiente.

3 Por um novo modelo de desenvolvimento referenciado no homem

A tendência atual de expansão da agro-indústria, organizada em grandes extensões de terra, revelam a continuidade de uma cultura instituída de exploração da terra em que se privilegia o latifúndio em detrimento das pequenas propriedades.

Um novo modelo de desenvolvimento da Amazônia é necessário e este requer:

- a) Uma inversão de valores. O trabalhador, particularmente os trabalhadores rurais e os pequenos proprietários, os indígenas, ribeirinhos e as populações tradicionais, devem se constituir no principal balizamento para os projetos de desenvolvimento regional que se propõem qualitativamente diferentes. O homem é a principal referência e em seu benefício devem ser organizados os planos de desenvolvimento econômico e social.

¹⁰ A Vale obteve o lucro recorde de aproximadamente 12,5 bilhões de dólares em 2006. cf. <http://www.cvrld.com.br/cvrld/media/factsheetp.pdf>

- b) A Reforma agrária como bandeira de luta que interessa aos trabalhadores rurais e aos pequenos proprietários. Será por meio de estratégias de redistribuição de terras e de assistência e de fomento à produção que se poderão construir condições de trabalho em que seja valorizado o homem Amazônida.
- c) Um novo modelo de desenvolvimento construído de modo a articular a promoção do homem, o desenvolvimento econômico, o conhecimento científico, a sustentabilidade ambiental e a valorização das riquezas regionais.

Para tanto, o conhecimento torna-se cada vez mais estratégico, pois ainda se caracteriza como um ponto frágil da nossa soberania. *Fossem nossos ecossistemas mais bem conhecidos e melhor assistidos científica e tecnologicamente, nosso debate seria enriquecido e seguramente teríamos “defesa”.* (VAL, 2007).

Este modelo de desenvolvimento deve ser viabilizado como resultado de um processo de diálogo entre os diferentes setores da sociedade regional, em especial de um diálogo franco entre Estado, setores produtivos (inclusive pequenos produtores), instituições de ciência e tecnologia e as organizações dos trabalhadores. O desenvolvimento, nesta perspectiva, não pode resultar de um planejamento feito de fora para dentro, como tem prevalecido historicamente, mas deve partir daquilo que interessa aos trabalhadores da Amazônia.

Do mesmo modo, qualquer projeto de universidade da Amazônia deve pressupor uma relação com o mundo produtivo que também se oriente sob a ideia da necessidade de valorização do homem da Amazônia. Nesta direção deve-se considerar que qualquer projeto de desenvolvimento econômico-social não pode prescindir de estratégias educacionais que lhe corresponda e lhe dê suporte. Mas são várias as compreensões acerca da relação entre a esfera educativa e a esfera da produção e que merecem ser objeto de avaliação política por aqueles que definem os rumos da educação e da ciência nesta região.

4 Diferentes formas de compreender a relação entre trabalho e educação e a universidade

Educação etimologicamente significa *educare* (conduzir). Pode ser compreendida como processo de formação (condução) do homem. Poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência ao ato, da virtualidade à realidade (MARTINS, 2009). Na antiguidade os processos educacionais não se distinguiam dos processos de trabalho, mas, ainda na Grécia antiga, surgem os espaços reservados especificamente para a educação, a escola (etimologicamente lugar do ócio).

As relações que se estabelecem (ou não se estabelecem) entre estes dois termos, entre os processos de produção da vida material e os processos de formação humana, constituem objeto de muitas pesquisas, debates e controvérsias. No Brasil a relação de trabalho e educação constitui uma área definida de pesquisa¹¹, uma subárea da educação.

Neste campo, as teorias não se somam, se embatem, sob diferentes perspectivas que podem ser assim compreendidas:

- Adeptos da Escola de Frankfurt (no Brasil com forte influência dos alemães Juergen Habermas e Claus Offe): Estes abandonam a ideia de classe social e da centralidade do trabalho e reclamam uma situação autônoma dos processos educacionais frente ao “mundo do trabalho”.
- Pós-modernistas: Se voltam para a análise do sujeito na sua cotidianidade e descolam-no, porém, dos processos de construção da sua vida material.
- Neoliberais: Buscam naturalizar e legitimar as desigualdades sociais existentes e, sob a ideia da “mão invisível” do mercado como reguladora da vida social, propõem um modelo educacional subordinado aos interesses imediatos e fragmentados das empresas, do capital. Buscam responsabilizar o trabalhador por

¹¹ Sobre a produção em Trabalho e Educação recomendo TREIN e CIAVATTA (2004).

seu emprego e desemprego. Sob esta perspectiva defende-se a ideia de uma “universidade operacional” (CHAUÍ, 1999).

- Marxistas (de diferentes matizes): Defendem a integração entre trabalho e educação por meio da superação da divisão da sociedade de classes e, de imediato, da resistência aos processos de embrutecimento do trabalhador e da defesa de uma escola unitária, que promova a integração entre as capacidades de pensar e de fazer de todos os trabalhadores.

São quatro posições conflitantes que determinam a forma de se compreender os processos educacionais e tudo que a ele está relacionado, tal como os processos de formação de professores. É sob a perspectiva da integração, fundada na Filosofia da Práxis, que estamos aqui tecendo as nossas considerações.

Compreende-se aqui que a relação entre trabalho e educação é indissolúvel, pois os processos de formação da subjetividade humana estão diretamente relacionados à objetividade de sua existência. Não se pode desvencilhar a atividade de transformação do mundo do processo de formação do ser.

Saviani, sobre essa relação, observa que:

O homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2006, p. 4).

A separação da dimensão produtiva do homem da sua dimensão formativa, de “trazer à luz”, tem origem na divisão social e técnica do trabalho. Tomar esta separação como natural representa assumir que a alguns cabe a tarefa de produzir e a outros a tarefa de pensar.

O surgimento da sociedade de classes fez surgir ainda no mundo antigo dois tipos de educação, dois processos diferenciados de formação humana. Um, para as elites, orientado para o desenvolvimento de

capacidades intelectuais, superior e propedêutico, e outro, voltado para os trabalhadores, focado no próprio processo de trabalho, capaz de desenvolver apenas capacidades elementares e instrumentais.

Portanto, não é ao trabalhador que interessa a cristalização desta separação entre trabalho e educação ou entre educação para o trabalho e educação para a governança.

A utopia de uma sociedade do trabalho, dos trabalhadores, exige um modelo formativo que reconheça o trabalho como atividade criadora de bens e serviços, mas, também, criadora do próprio homem. Trata-se, pois, de valorizar o trabalho e o trabalhador. Também isto é uma exigência para quem pensa a formação de professores à luz da necessidade de um sistema educativo, incluindo a universidade, que interessa aos trabalhadores.

O horizonte que deve nortear um projeto educacional desta natureza é a de um tipo de educação que assegure o acesso aos fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção, fazendo da universidade um ambiente cultural por meio da qual seja possível estabelecer o diálogo, em igualdade de condições, entre a comunidade universitária e a sociedade em geral, em torno dos conhecimentos que são produzidos e socializados e que devem favorecer ao enfrentamento dos diferentes problemas que afetam a todos.

Alguns princípios políticos que devem mover este projeto de universidade podem ser definidos como compromissos com uma sociedade radicalmente democrática, com a ideia de uma educação integral, com os processos de qualificação duradoura dos trabalhadores e com a ampliação permanente das capacidades intelectuais e operativas de todos os cidadãos, em um processo que valorize a ciência, mas, e principalmente, valorize o trabalho humano.

5 Em busca de considerações conclusivas: a função social da universidade frente ao mundo do trabalho

Sob esta perspectiva integradora da educação e do trabalho, compreendemos que o princípio unitário pugnado por Gramsci para a escola não incide somente sobre a escola, mas também sobre as relações entre trabalho industrial e trabalho intelectual e diz respeito a toda vida social e a todos os organismos de cultura.

Do mesmo modo deve ser um princípio orientador das práticas formativas na universidade. Estas, que constantemente vêm sendo acusadas (não sem razão) de serem *separadas da vida, sob o princípio da integração poderão assumir novas funções*. As academias deverão se tornar a organização cultural de sistematização, experiência e criação intelectual daqueles que após a escola unitária passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários (GRAMSCI, 1991, p. 125).

Assim, pugna-se por uma universidade que não seja o corolário da dualidade educacional brasileira, mas espaço de integração entre trabalho produtivo e trabalho intelectual, conferindo às suas diferentes unidades (centros, faculdades, núcleos e institutos) vinculadas a alguma especialidade da atividade profissional humana, a possibilidade de atuarem contra a passividade intelectual, cumprindo uma função orgânica de iniciativa coletiva.

Sua organização acadêmica deve espelhar esta orientação e internamente deve valorizar o trabalho docente, o trabalho técnico e o estudo como atividade. Do mesmo modo, não apenas para fortalecer um projeto de sociedade democrática, mas para viabilizar o desenvolvimento da capacidade criativa de todos, a universidade deve se organizar de modo democrático, permitindo o livre pensar, o contraditório e a possibilidade de participação ampla da comunidade docente nos processos decisórios.

Assim, a universidade não pode ser compreendida como uma “organização social”, mas como uma instituição social. Chauí (1999) estabelece as diferenças entre estes dois modelos de universidade, um que se funda na subordinação da educação ao projeto liberal de “livre mercado”, outro que se funda na perspectiva democrática de uma universidade autônoma e criativa.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular. [...] Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define.

Já a instituição social se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder as contradições impostas pela divisão.

As relações externas, portanto, que a universidade deve estabelecer, devem também estar orientadas pela necessidade de valorização do homem da Amazônia, na perspectiva de sua emancipação e não de sua subordinação às demandas do sistema ocupacional. Devem ser vivas, portanto, em seus diálogos com outras instituições de ensino e pesquisa da região visando o estabelecimento de uma ampla rede de valorização do trabalho humano, bem como, visando a organização de trabalhadores e da esfera produtiva, tendo em vista a discussão dos problemas reais que afetam a vida do Amazônida.

Deste modo, o mercado não serve como conceito regulador da vida universitária, pois a sua lógica é de natureza diversa da lógica da vontade coletiva, pública. A Universidade não pode ser orientada por critérios como o de produtividade, observada na relação quantidade-tempo-custo, pois seus produtos e serviços têm antes um caráter formativo e devem obedecer ao critério da relevância social.

A força e a legitimidade da universidade em todo o mundo vêm exatamente da independência, mesmo que relativa, que historicamente construiu em relação ao estado, a religião e ao mercado, portanto o progresso da ciência e vínculos fortes com as necessidades humanas devem ser balizas melhor que o mercado para o seu funcionamento, permitindo o resgate das funções históricas do trabalho e da educação: a humanização.

A articulação universidade e empresa pode e deve acontecer, mas orientada pelas necessidades de construção de uma sociedade solidária, democrática, valorizadora do trabalho humano e da natureza.

Deve-se priorizar as instituições públicas, pois estas têm uma constituição diferenciada e representativa dos interesses gerais da sociedade. Deve-se ainda considerar as empresas para que estas possam cumprir funções sociais relevantes no desenvolvimento de serviços e materiais necessários para a melhoria da qualidade de vida dos amazônidas e de toda a humanidade.

Não se pode vincular a universidade a projetos econômicos que prejudiquem a Amazônia, que possam causar danos ao meio ambiente

ou que façam uso predatório das forças de trabalho (trabalho escravo, trabalho infantil e outras formas de atividades laborais que degradem a vida e o meio ambiente), mesmo que indiretamente. Isso seria um grande desserviço ao desenvolvimento social desta região.

O objetivo da universidade não é gerar lucro (mais-valia), mas contribuir para a melhoria da qualidade de vida, ou seja, produzir a humanização, e este princípio deve orientar a aproximação desta instituição de ensino, pesquisa e extensão com organizações empresariais, públicas e privadas. Assim a universidade pode cumprir a sua função social de humanização.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Lima; GOMES, Socorro. Amazônia: trabalho escravo, conflitos de terra e reforma agrária. **Revista Princípios**. n, 87, São Paulo, 2007. pp. 26-29.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e Força de Trabalho. In: **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1974. pp. 49-60.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. In: **Folha de São Paulo**/Caderno Mais. 09/05/1999. São Paulo, 1999.

CPT. **Conflitos no Campo no Brasil**. Goiânia: CPT, 2007.

FORLINE, Louis. **As Várias Faces da Amazônia**: Migrações, Deslocamentos e Mobilidade Social na Região Norte. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/amazonia/amaz8.htm>>. Acesso em: 12/06/2007.

GRAMSCI, Antonio. Organização da escola e da cultura. In: _____. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Cortez, 1991. pp. 117-129.

HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência: a crise do Estado do Bem estar e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 18, São Paulo, 1987.

IANNI, Otávio. O Mundo do Trabalho. **Revista São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, SEADE, 1994.

MARTINS, Evandro Silva. **A Etimologia de Alguns Vocábulo Referentes à Educação**. <http://www.secer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/viewFile/182/183>. Acesso em: 08/05/2009.

MARX, Karl, **O Capital**. livro 1, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Coleção os Economistas.

MASETTO, Marcos. **Didática: aula como centro**. São Paulo: FTD, 1994.

OFFE, Claus. Trabalho: a categoria-chave da sociologia? *In*: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v. 4, n. 10, Rio de Janeiro, 1989. pp. 5-20.

RUY, José Carlos. O operário faz a coisa e a coisa faz o operário. **Revista Princípios**. n. 43, nov/96-jan/97, São Paulo: Ed. Anita Garibaldi, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na **29ª Reunião da ANPED** no dia 17 de outubro de 2006. Caxambu, 2006.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: Uma Análise para debate. *In*: **ANPED/Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: autores associados. n. 24, Out/nov/dez, 2004.

VAL, Vera Maria Fonseca de Almeida. **A Amazônia, a biodiversidade e o novo milênio**. www.comciencia.br. Acesso em 05/06/2007.

Vale do Rio Doce. <http://www.cvrld.com.br/cvrld/media/factsheetp.pdf>. Acesso em 08/06/2007.

HOMOSSEXUALIDADE E O CONTEXTO EDUCACIONAL PARAENSE: A IMPORTÂNCIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS

Ligia T. Lopes **SIMONIAN**¹

Núcleo de Altos Estudos Amazônicos/UFPA
simonianl@gmail.com

Jasson Iran M. da **CRUZ**²

Secretaria de Estado da Educação do Pará/PA
iranmonteiro@gmail.com

Resumo: *Por meio deste paper, se discute a importância da criação e implementação de uma coordenadoria para tratar da educação de GLBT no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Pará. Especialmente no âmbito político, sabe-se que nesse estado os GLBT pouco persistem na educação formal, o que os fragiliza enquanto indivíduos e cidadãos. Realizou-se pesquisa documental e bibliográfica (envolvendo principalmente legislação, políticas públicas e movimentos sociais), bem como incorporou-se no trabalho materiais de pesquisas anteriores dos autores efetivados no Pará e na Amazônia. Assim, evidenciou-se não só a necessidade de*

¹ É Ph. D. em Antropologia e tem pós-doutorado (Universidade da Cidade de Nova Iorque – CUNY, 1993, 2000); desde 1994, é professora e pesquisadora do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, da Universidade Federal do Pará – UFPA (Belém, Pará), sendo atualmente Professora Associada 3. Faz pesquisa sobre políticas públicas, desenvolvimento, recursos naturais, políticas fundiárias (terras indígenas, reservas extrativistas e outras unidades de conservação), populações tradicionais, estudos sobre mulheres, gênero e outras sociabilidades, violência, cultura, dentre outros tópicos. Fez pesquisas sobre homossexualismo na Amazônia e já orientou uma dissertação de mestrado sobre travestismo e cidadania e um trabalho de conclusão de curso de graduação sobre homossexuais em contextos familiares. *E-mail:* simonianl@gmail.com.

² É graduado em Ciências Sociais pela UFPA e pós-graduado em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional. Pós-graduado em Planejamento Urbano e Gestão Local, por esta mesma Universidade. É professor concursado da Secretaria de Estado da Educação do Pará – SEDUC-PA e exerce a profissão na cidade de Parauapebas, neste mesmo estado. Fez pesquisa sobre homossexualidade e família na cidade de Santarém, estado do Pará. É militante da causa dos gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais – GLBT em seu estado. *E-mail:* iranmonteiro@gmail.com.

uma política pública paraense afirmativa quanto aos GLBT, o que é essencial para o fortalecimento desses cidadãos frente a si mesmos, à sociedade e ao Estado.

Palavras-chave: *Homossexualidade. Política educacional. Pará.*

Abstract: *Through this paper it is discussed the importance of the creation and the implementation of a Coordination to deal with GLBT education in the context the Education Secretary of the State of Para. Especially in the political sphere, it is known in such State the GLBT do not persist in formal education, which weak them as individuals and citizens. Documental and bibliographic research was done (involving mainly Law, public policies and social movements), as well as it was incorporated existing research material of the authors that were produced in Para and in the Amazon. So, it is evidenced not only the necessity of an affirmative paraense public policy to the GLBT, which is essential to the empowerment of such citizens vis-à-vis themselves, the society and the State.*

Key-words: *Homosexuality. Educational policy. Para.*

Introdução

A questão da homossexualidade é importante em qualquer contexto sócio-cultural e certamente desde os tempos antigos. Aliás, a literatura acadêmica revela que tal realidade é inclusive disseminada na humanidade (SCHNARCH, 1992). O mesmo pode ser dito em relação ao Brasil, pois o comportamento homossexual foi uma presença marcante entre os indígenas e, desde tempos coloniais, se tem notícias sobre a sua existência na sociedade colonial (Mott, 2002). E se em algumas sociedades, os indivíduos homossexuais são respeitados socialmente e/ou no campo da religião, em outras eles sofrem toda sorte de discriminação e mesmo violência, como no caso deste país e do estado do Pará. Nesses termos, transformações culturais, principalmente no âmbito da educação, são essenciais. Sobretudo na educação pública, que atende categorias pobres, discriminadas historicamente pelas diferenças étnico-raciais, deficiências e homossexualidade.

As relações homossexuais são construídas culturalmente e a partir de contextos históricos específicos. Por exemplo, “Na cultura ocidental, os homossexuais são definidos como pessoas que entram em relações de companheiros com seres humanos do mesmo sexo biológico, apesar

de não mudarem seus status de gênero nem seus papéis de gênero” (SCHNNARCH, 1992, p. 348). A considerar-se esse conceito, tem-se um diferencial quanto às travestis, pois apesar de corpo masculino, elas se sentem mulher. Na tentativa de superar em parte essa contradição, o que elas tem feito é minimizá-la ou mesmo sublimá-la através de maquiagem e da indumentária feminina que passam a usar a partir de certa idade.

Em algumas sociedades contemporâneas, parte significativa dos indivíduos que se autoidentificam como GLBT constitui um segmento social afluyente, o que tem sido propiciado em especial pela educação, pela participação em movimentos sociais e/ou na estrutura política (KLAUWITTER, 2002; SIMONIAN, 2000, 1993-1989). Isso vem ocorrendo notadamente nos Estados Unidos da América – EUA e nas metrópoles mundiais. Quanto à educação, muitos chegam ao nível da sofisticação, o que inclui o acesso a cursos de doutorado, estudos pós-doutorais, salários elevados, consumo sofisticado (COSTA, 2002; LUKENBILL, 1999; SIMONIAN, 2000, 1993-1988). Inclusive, por experiência pessoal, Simonian (2000, 1993-1988) tem observado essa realidade a partir de convivência, principalmente com gays e lésbicas³.

No Brasil, a realidade de GLBT tem sido diferente da dos EUA e bem mais próxima à vivida nos guetos desse mesmo país (FRY, 1982; PARKER, 1991; SILVA, 1993). Recentemente, inclusive, em pesquisa realizada no país, chegou-se a um resultado bruto de 99% dos entrevistados reconhecendo a existência de preconceito contra estas categorias sociais, o que, inclusive, pode sugerir que os próprios GLBT sejam também homofóbicos (99%, 2009). Mas, segundo Gustavo Venturi, organizador e diretor da pesquisa, tal resultado precisa ser analisado melhor.

Em primeiro lugar, a pesquisa foi realizada em meados de 2008, com o objetivo de “[...] subsidiar ações para que as políticas públicas avancem em direção à eliminação da discriminação e do preconceito contra a população [GLBT], de forma a diminuir as violações de seus direitos e a promover o respeito à diversidade sexual” (VENTURI, *apud* NOVENTA, 2009, n. p.). E, nesse sentido, a mesma foi reveladora

³ Precisamente, com homossexuais que conheceu no programa de doutoramento da universidade em que se titulou Ph. D. em Nova Iorque e de outros conhecidos ao longo de sua vida e enquanto profissional; inclusive, alguns e algumas se transformaram em seus amigos e amigas.

sobre a importância da proposição e da efetivação de políticas públicas que possam combater tal realidade. Ainda, se pode destacar nesta mesma direção as de natureza educacionais, como exemplares.

Todavia, com relação a tal resultado, a pesquisa indicou diferenciações. Por exemplo, apenas “[...] 6% dos entrevistados foram classificados como tendo forte preconceito contra LGBT” (NOVENTA, 2009, n. p.). Os demais 93% estão distribuídos entre os que tem preconceito mediano ou leve. E se esta diversificação quanto aos percentuais modifica a compreensão dos resultados da pesquisa, não minimiza a constatação de que a sociedade brasileira é predominantemente homofóbica e que pouco tem sido feito pelo Estado para mudar tal realidade.

Pelo que as pesquisas realizadas na Amazônia e no Pará revelam, sabe-se que há um déficit educacional enorme quanto aos GLBT (CRUZ, 2002; FERREIRA, 2003; SIMONIAN, 2004). Isso tem se refletido inclusive no nível de conhecimento quanto a sua condição emocional e sexual, notadamente quanto às travestis que muitas vezes fazem uso de silicone, até industrial, com prejuízo mesmo mortal, vindo muitas a óbito. Ainda, devido à discriminação e à violência, muitíssimos GLBT deixam os bancos escolares cedo e sequer completam o ensino fundamental. Aliás, segundo Mott (1997), até 1997, este era um dos poucos estados que não disponha de legislação própria protetora desta categoria social⁴.

Ressalte-se neste ponto, que o argumento que permeia as reflexões ora realizadas diz respeito à importância das políticas públicas que garantam a inserção de homossexuais no sistema educacional e em sua plenitude. E o que segue é uma discussão conceitual sobre a relação entre homossexualidade, educação e sustentabilidade. Logo, tem-se uma discussão introdutória sobre a escola, a inserção dos homossexuais no estado do Pará e a importância política de uma intervenção do Estado no sentido de garantir o direito à educação aos GLBT paraenses. E conclui-se acerca das contradições encontradas na relação sob análise e aponta-se sugestões quanto transformações sustentáveis possíveis.

⁴ O mesmo ocorria em relação a seus municípios (*id.*, *ibid.*).

1 Aspectos conceituais – das muitas homossexualidades, de educação e de sustentabilidade

Do ponto de vista teórico, alguns conceitos são fundamentais para a compreensão da relação ora em discussão e, notadamente, os de homossexualidade, educação e sustentabilidade. Por sua vez, estes também se remetem às problemáticas do desenvolvimento humano e do desenvolvimento sustentável. Como se observa, a pensar-se a inserção de homossexuais no sistema educacional, uma realidade muito complexa emerge nos contextos socioculturais, que por sua vez inclui a questão das representações e da violência em suas modalidades as mais diversas.

E quanto ao conceito homossexualidade, conforme já apontado anteriormente, em sua essência, o mesmo se remete a relações de companheiros entre pessoas do mesmo sexo, mas sem que o status e o gênero se alterem (SCHNARCH, 1992). Mas para além desta definição, há de se ressaltar que os homossexuais “[...] criam uma cultura homossexual preenchida com histórias da vida homossexual, com a história da homossexualidade e com política homossexual” (PLUMMER, 1995, p. 87). E também há todo um contexto de inserção sociocultural mais amplo, no qual em geral dominam os processos de discriminação contra esta categoria social e/ou são praticados por seus integrantes contra eles mesmos.

No que se refere à questão educacional, nos tempos moderno-contemporâneos, a tendência política é a da inclusão dos homossexuais ao sistema, pois são cidadãos de seus respectivos países e também do mundo. Nesta direção, se posicionam a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas – ONU (Organização, 1948) e, no caso do Brasil, a Constituição (Brasil. Constituição, 1988) vigente, pois dentre outros direitos, garantem o da educação. Porém, são muitas as contradições enfrentadas pelos homossexuais ao tentarem se inserir em instituições voltadas à educação formal. E como posto por Cruz (2002), mesmo no âmbito da educação familiar, os preconceitos contra os filhos homossexuais são muitos e perturbadores das possibilidades educacionais.

Mas como pensar a problemática da sustentabilidade a partir da realidade educacional dos homossexuais? Certamente, este fenômeno

há de implicar em condições adequadas de reprodução biológica e social dos indivíduos e dos grupos homossexuais. Até a pouco, por reprodução biológica neste contexto, a questão da saúde, em especial em face à disseminação de doenças⁵. Aliás, por décadas as políticas públicas buscaram salvar vidas de homossexuais infectados com o vírus HIV ou já enfermos com AIDS, e se desconsiderou em muito os processos socioculturais nos quais, em sua maioria, eles estavam inseridos, a exemplo do sistema educacional.

Entretanto, nos últimos anos, a transformação da cultura gay que vem incorporando processos e práticas políticas relacionadas a demandas por direitos, tem transformado tal realidade. Nesta perspectiva, é exemplar a inserção dos GLBT no processo de reconhecimento jurídico das uniões homossexuais e a constituição familiar a partir de casais homossexuais estão a fazer parte da discussão acerca da sustentabilidade nesta realidade social (CRUZ, 2002; OROSCO, 2004; PEDROSO, 2003; SIMONIAN, 2003; WESTON, 1991). Por sua vez, sustentabilidade implica em ir além dos interesses individuais dos homossexuais, embora estes sejam igualmente importantes.

O cruzamento destes conceitos revela contradições as mais diversas e quase todas anti-homossexuais e mesmo aquelas geradas no contexto da cultura homossexual antes referida. Por sua vez, tais contradições subsumem um vínculo intrínseco com representações construídas historicamente e envolvendo homossexuais, sendo estas de natureza religiosa, ético-moral, psicológicas, biológica e psicossocial (LACERDA, PEREIRA, CAMINO, 2002). E no âmbito da educação, todas estas perspectivas geralmente incidem nos indivíduos homossexuais e também nos grupos que se formam a partir de suas sociabilidades específicas. Mas da complexidade desta realidade, o Estado tem se mantido ausente.

2 Homossexualidade e escola pública no Pará e a importância de uma coordenadoria especializada

No que se refere à realidade paraense, não se conseguiu localizar pesquisas acadêmicas específicas sobre a presença GLBT nas escolas

⁵ Em especial das Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e da Acquired Immunodeficiency Syndrome – AIDS.

e isto independentemente do nível do estudo. De todo modo, por experiência própria de vida, e longa, com pesquisas na região, se tem um conhecimento muito próximo do que se pode caracterizar como uma realidade padrão (CRUZ, 2002; PEDROSO, 2003; SIMONIAN, 2004, 2003). E esta é certamente indicativa de aspectos positivos, mas poucos, e predominantemente de aspectos negativos, envolvendo toda sorte de preconceitos e mesmo de violência.

Por ocasião da pesquisa envolvendo homossexuais, muito se ouviu em campo sobre as trajetórias pessoais destes cidadãos e particularmente quanto às suas experiências em torno da educação formal. Uma travesti de Belém assim se manifestou a respeito, em 2004: “Não aguentei ficar na escola; a meninada esculhambava comigo. Tinha dia que era brincadeira, mas mais era agressão mesmo. Agora estou aí e nem primário [ensino fundamental] tenho”⁶. Um gay de Belém que conseguiu ir em frente no campo dos estudos afirmou em 2005 que teve de “engolir em seco” as humilhações e a violência no dia a dia das escolas por onde passou⁷. Outro de Santarém revelou que foi cortado com estilete na escola em 2007, mas que ninguém deu atenção; se sentiu intimidado e desistiu da escola⁸.

A mídia em geral e a Internet têm disponibilizado muita informação sobre experiências similares de parte de GLBT sobre suas relações com o sistema educacional em termos mundiais, mas também sobre a relação entre estes e a educação formal. Aliás, a respeito, a imprensa escrita acaba de divulgar que em Altamira, uma “Menina é impedida de estudar porque é gay” (MENINA, 2009, p. 4),⁹ o que se coloca como paradigmático em relação à problemática em análise. Entretanto, ultimamente o movimento social entre os GLBT tem avançado e apresentado publicamente as suas demandas – dentre as quais as de natureza educacionais –, processo que

⁶ A entrevistada pediu anonimato; informação verbal, 2004.

⁷ *Idem* à nota n. 5, 2005.

⁸ *Idem* à nota n. 5, 2007.

⁹ Esta matéria jornalística traz notícia sobre a discriminação contra jovem lésbica de 17 anos, em escola particular de Altamira; outra versão apresentada é a de que a escola recusou a matrícula da aluna por que família estava inadimplente (MENINA, 2009).

se intensificou com a ampliação da correlação entre a homossexualidade e a disseminação da AIDS.

Inclusive, em meados do ano de 2008, produziu-se uma síntese das propostas de conferências estaduais (BRASIL, SECRETARIA, 2008) – uma das quais, a do Pará –, as quais tiveram por eixos temáticos os seguintes: direitos humanos, saúde, educação; justiça e segurança pública, cultura, comunicação, turismo, trabalho e emprego, previdência social, cidades e esportes. Todos eles encontram-se detalhadíssimos, inclusive o da educação. Como na maioria dos demais eixos temáticos, chegou-se a um nível de detalhamento tal que envolveu dezenas de questões ligadas à relação homossexualidade e educação.

De todo modo, insere-se a seguir apenas a primeira de todas as proposições que resultaram dessas conferências estaduais, pelo seu grau de amplitude. Veja-se:

Elaborar diretrizes que orientem o sistema de ensino público e privado na formulação e na implementação de ações (criação e/ou reelaboração de resoluções em universidades, reformas curriculares, PPP – projeto político pedagógico das escolas) que promovam o respeito e o reconhecimento da orientação sexual e identidade de gênero e que colaborem para a prevenção e a minimização da violência sexista e homofóbica na educação básica e superior (BRASIL, SECRETARIA, 2008, p. 62).

E, a ser efetivada, o que é de se esperar, e imediatamente, apenas com a implementação desta proposição, se terá certamente uma revolução cultural no país quanto à relação GLBT e educação e, portanto, também no Pará.

Ao dar-se início ao processo que tal demanda dos GLBT implica, a sociedade responderá, a começar com as associações e ONG que de algum modo trabalhou para que se chegasse às conferências recentes acima referidas. Efetivamente, no Pará já se tem avanços que por certo são fundamentais nessa direção. Por exemplo, tem o Movimento de Homossexuais de Belém – MHB, as associações Cidadania, Orgulho e Respeito – COR, Grupo Apolo e o Grupo Homossexual do Pará – GHP, e outras tantas do interior do estado, a exemplo do Grupo Homossexual

da Transamazônica e Xingu. Ainda, esta realidade, e mesmo rede, tem se ampliado com a participação da Sociedade de Direitos Humanos do Pará – SDDH-PA, da Ordem dos Advogados dos Brasil – OAB – secção Pará e dos Ministérios Públicos – MP, quer federal quer estadual.

Neste ponto, é de se ressaltar a importância da participação das universidades e de outras Instituições de Ensino Superior - IES - em tal processo, pois até o momento seu envolvimento tem sido tímido. Mas, como as propostas dos GLBT paraenses se voltam também para a cultura e a educação, além de tantos outros aspectos, o trabalho destas instituições há de ser central em um processo novo que implique em inclusão desta categoria até o momento tão discriminada e vilipendiada em seus direitos fundamentais. Uma programação de pesquisas, debate, divulgação dos resultados destas atividades via publicações impressas e por meio de outras mídias, capacitação de professores, de funcionários, incorporação de alunos na graduação e a pós-graduação etc. são algumas das tantas atividades que requererão a presença das universidades.

Todavia, no Pará, a união dessas e de outras forças políticas lograram alterar, num sentido pró-GLBT, a Constituição do estado do Pará, isto 2003. Precisamente, produziu-se e efetivou-se a Emenda Constitucional n. 20, de 17 de junho de 2003. Consequentemente, esta Constituição dispõe que é dever do estado do Pará “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, orientação sexual [grifo dos autores], cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Pará, 2003, n. p.). Nesses termos, as bases para uma política pública já se encontram na mesa em que se decidirá por priorizar aspectos da realidade dos GLBT e de sua inserção em contexto sociocultural mais amplo, o que inclui o sistema educacional.

Note-se que esta determinação constitucional do estado Pará está sendo reformada desde 29 de janeiro p. p., com a campanha liderada pela Articulação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA - e pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais – ABGLT - em prós de direitos dos Travestis. Precisamente, busca-se

[...] atingir as escolas públicas brasileiras para que respeitem a identidade de gênero de Travestis e Transexuais, essa é uma luta antiga dessas duas instituições e tomou mais força agora porque

recentemente no dia 01/01/2009 começou a vigorar em todo o estado do Pará uma portaria (016/2008) que autoriza Travestis e Transexuais a utilizarem os nomes sociais no convívio escolar (DIA, 2009, n. p).

E “A proposta ganhou força após a Secretaria da Educação do Estado do Pará - SEDUC-PA - baixar portaria n. 016/2008, que autoriza os colégios de ensino público a utilizarem os nomes sociais das(dos) transexuais e travestis” (A articulação, 2009, n. p.). Ainda segundo essa fonte, outras organizações nacionais estão juntas nesta campanha: a Articulação Brasileira de Lésbicas – ABL, o grupo E-Jovem, Grupo de Pais e Mães Homossexuais e o Coletivo de Entidades Negras – CEN-Brasil.

Consequentemente, a criação de uma Coordenadoria especializada no âmbito da SEDUC-PA pode constituir-se em canal articulador/condutor de políticas e ações voltadas à consolidação da formação dos GLBT e da sociedade paraense como um todo. O que está em jogo fundamentalmente é a questão da cidadania plena dos GLBT e – por que não? –, dessa sociedade mais ampla. Nesses termos, ganharão o estado do Pará, os GLBT e os paraenses em geral.

Embora esta proposta não tenha avançado do ponto de vista da institucionalização no governo estadual que ora finda, é de observar-se que em outras situações se avançou quanto aos direitos dos indivíduos/cidadãos GLBT do Brasil e o mundo. Inclusive, no país, 2010 foi um ano importante nessa direção. Precisamente, como se depreende de Adoção (2010) e de Casamento (2010), respectivamente uma jurisprudência se firmou quanto ao direito de indivíduos ou casais GLBT adotarem filhos e de campanhas políticas quanto à possibilidade de casamento civil. Aliás, nesse aspecto, a problemática chegou à campanha política presidencial de modo antiglbt, pois aspectos laicos e religiosos formaram a base da discussão, se perdendo, portanto, a oportunidade de discutir tal questão nas perspectivas dos direitos e cidadania.

O conservadorismo dominante nos contextos familiar, religioso e mesmo em outras esferas sociais certamente contribuiu para que a Coordenadoria proposta e necessária no âmbito das políticas e ações públicas não viesse ser criada e implementada até o momento. De fato, como pesquisas diversas tem revelado, as famílias estão muito aquém

do que os GLBT demandam em termos de direitos e de cidadania (MONTEIRO, 1996), o que inclui acesso à educação de qualidade, à adoção e possibilidade de formação de uma família com prole e via casamento. Mas, como bem salientam Pedroso (2003) e Simonian (2004), a sociedade e os GLBT são incansáveis na perspectiva de consolidarem seus objetivos, como se pode encontrar no meio rural e mesmo em cidades do interior da Amazônia.

Na Argentina, e neste mesmo ano, avanços mais significativos ocorreram no que diz respeito aos interesses e aos direitos GLBT. Como posto por Scarelli (2010), a aprovação pelo senado desse país do casamento civil certamente pode resultar em uma pressão quando ao Estado brasileiro. Essa lei foi efetivamente aprovada na madrugada do dia 15 de julho de 2010, o que no entendimento de Mikevis (2010), terá implicações para o Brasil e, quiçá, para toda a América Latina, e isso muito em função de sua formação social que tem na religião e em padrões conservadores alguns de seus fundamentos mais importantes.

Tais mudanças e impasses terão, por certo, desdobramentos na cultura escolar, tanto no sentido da percepção e da atuação de GLBT que são pais, professores, filhos, irmãos, alunos etc., o que também se remete à relação escola e família. A criação e implantação da Coordenadoria podem vir a contribuir no sentido de incentivar a relação escola e família e assim incentivar a continuidade dos estudos por parte dos GLBT. Com isso, ganharão os GLBT, suas famílias e o próprio Estado, tanto no âmbito federal, estadual como municipal.

Discussão e notas conclusivas

No que concerne à relação homossexualidade/educação, a realidade é plena de contradições e isto em âmbito mundial, incluindo as áreas usualmente denominadas de primeiro mundo. De todo modo, pesquisas diversas revelam que na medida em que avançam os degraus da educação formal, os GLBT conseguem se inserir em nichos de trabalho mais sofisticados e inclusive com salários altos. E, de acordo com Costa (2002) e Lukenbill (1999), se constituem em consumidores de bens e serviços de padrão elevado, alguns dos quais diferenciados no sentido do atendimento de suas demandas específicas, a exemplo do turismo gay.

Note-se, no entanto, que mesmo nessas mesmas áreas do capitalismo avançado, nos guetos sociais ali existentes, os GLBT vivem em condições bem diversas, as quais são marcadas pela pobreza, pela violência e pelo uso de drogas. Nestas áreas, tem-se também o preconceito exacerbado, principalmente contra gays negros, indígenas, latinos e asiáticos e em especial contra travestis (SIMONIAN, 2002, 1993-1988). Assim, não raro nas metrópoles do chamado primeiro mundo, violências de toda ordem ocorrem contra tais cidadãos e/ou imigrantes não naturalizados. De todo modo, a perspectiva da afluência socioeconômica dos GLBT já chegou às áreas periféricas do capitalismo mundial, a exemplo do Brasil.

Mas por certo é ainda bastante limitado o poder econômico deste segmento social no país, embora quanto ao movimento de emancipação homossexual, ele se mostra cada vez mais forte. Como já visto, evidenciou-se isto nas conferências estaduais de meados do ano passado e conforme atesta o Relatório (BRASIL, SECRETARIA, 2009) sobre as demandas então apresentadas, discutidas e definidas. Porém, desde então avanços quanto às políticas e às ações públicas vêm se efetivando quanto à relação entre GLBT e educação, e tanto no Brasil como no Pará.

Precisamente, tem-se a campanha iniciada em 29 janeiro de 2009 pela visibilidade das travestis e a portaria n. 016/2008 da SEDUC-PA, vigente desde o dia 1º, desse mesmo mês. Essa última autoriza as escolas a usar em suas práticas educativas os nomes utilizados por travestis e transexuais, o que seguramente vai facilitar o convívio neste locus e a partir dele. No mais, a criação de uma Coordenadoria especializada nessa Secretaria vai possibilitar a consolidação desse processo ora incipiente, mas importante, e que precisa ser consolidado rumo ao reconhecimento do direito a uma educação de qualidade aos GLBT.

No mais, a inspiração decorrente deste processo, e de outros avanços como a possibilidade real de adoção no Brasil e do casamento civil na Argentina, pode vir a contribuir para a produção de um cidadão com possibilidades de um futuro digno e criativo. Essas mudanças recentes e as que ainda estão por vir são importantes para o fortalecimento da identidade GLBT, principalmente quanto à diversidade. Por certo, a garantia do direito a uma educação que implique em formação humana, cidadã e profissional fortalecerá tais cidadãos paraenses, brasileiros e do mundo, com o que ganhará a sociedade mais ampla e o Estado brasileiro, bem como a sociedade internacional.

REFERÊNCIAS

A Articulação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA)... [Versão digital n. p.]. Disponível em: <<http://www.acapa.com.br/site/noticia.asp?codigo=6994>>. Acesso em: 01/03/2009.

Adoção por casal homossexual, uma notícia boa e outra ruim! 27 abr./2010. 1 fotografia. Disponível em: <<http://carlosalexlima.blogspot.com/2010/04/adocao-por-casal-homossexual-uma.html>>. Acesso em: nov/2010.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Relatório consolidado das conferências estaduais de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais: direitos humanos e políticas públicas – o caminho para garantir a cidadania de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transsexuais.** Brasília: SEDH, 2008.

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

Casamento gay, sim! Porque contra o amor não há lei. Ilustrado. 19/08/2010. Disponível em: <<http://carlosalexlima.blogspot.com/2010/08/casamento-gay-sim.html>>. Acesso em: nov/2010.

CARDOSO, F. L. Inversões do papel de gênero: “drag queens”, travestismo e transexualismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. ISSN 0102-7972. v. 18, n. 3, 2005. pp. 421-430.

COSTA, J. Turismo gay em alta: ponte de ouro no fim do arco-íris. **O Globo.** Rio de Janeiro: Caderno Boa Viagem, 2002. pp. 6-17, 2002.

CRUZ, J. I. M. da. **A homossexualidade em Santarém:** contexto histórico, cultural e reações entre famílias e indivíduos. Trabalho de Conclusão de Curso. 73 f. Belém: IFCH/UFPA, 2002.

Dia da visibilidade das travestis – 29/01/2009. (Versão digital). Disponível em: http://www.athosgls.com.br/noticias_visualiza.php. Acesso em: 01/03/2009.

FERREIRA, R. da S. **As “bonecas” da pista no horizonte da cidadania: uma jornada no cotidiano travesti.** Belém, 2003. 151 f. Dissertação/Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: NAEA/UFPA, 2003.

FRY, P. **Para inglês ver**: identidade e política na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

KLAUWITTER, M. M. Gays and lesbians as workers and consumers in the economy. *In*: RICHARDSON, D.; SEIDMAN, S. (Ed.). **Handbook of lesbians and gays studies**. London: Sage, 2002. pp. 329-338.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMINO, L. Um estudo sobre o preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. ISSN 0102-7972. v. 15, 2002. pp. 165-178.

LUKENBILL, G. **Untold millions**: secret truths about marketing to gay and lesbian consumers. New York: Harrington Park Press, 1999.

Menina é impedida de estudar porque é gay. **O Liberal**, Atualidades, p. 4, 28/02/2009. Belém, 2009.

MIKEVIS, D. Casamento gay na Argentina pressiona o Brasil: Senado argentino aprovou lei polêmica na madrugada desta quinta-feira. R7. 15 jul. 2010, às 17h41m. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/internacional/noticias/casamento-gay-na-argentina-pressiona-o-brasil-20100715.html>>. Acesso em: nov. 2010.

MOTT, L. Etnohistória da homossexualidade na América Latina. Salvador, 2002. (Versão digital n. p.). Disponível em: <http://www.geocities.yahoo.com.br/luizmottbr/artigos06.html>. Acessado em: 17 set. 2002.

_____. A cena gay de Salvador em tempos de Aids. Salvador: Grupo Gay da Bahia, 2000.

_____. Homo fobia: a violação dos direitos humanos de gays, lésbicas & travestis no Brasil. Salvador: Grupo Gay da Bahia e..., 1997. 87 p. Ilustrado.

[NOVENTA e nove]% de homofóbicos no país justifica-se por preconceito velado, diz coordenador de pesquisa. (Versão digital n. p.). Disponível em: www.acapa.com.br. Acesso em 12 fev. 2009.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas – ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. (Versão digital n. p.). Disponível em: <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 01 mar. 2009.

OROSCO, D. Bandeira do arco-íris. Isto É, São Paulo, n. 1802, p. 7, 10-11, 2004.

PARÁ. Emenda Constitucional n. 20, de 17 de junho de 2003. Diária Oficial do Estado do Pará, Belém, 20 de jun. 2003. (Versão digital n. p). Disponível em: http://www.sefa.pa.gov.br/LEGISLA/leg/Diversa/ConstEmendas/Emendas/ee00020_03.htm. Acesso em: 13 jan. 2008.

PARKER, R. G. Corpos, prazeres e paixões: a cultura sexual no Brasil contemporâneo. São Paulo: Best Seller, 1991.

PEDROSO, Janari da Silva. Famílias no vale do rio Jari: dinâmicas, mudanças e acomodações. Belém, 2003. 350 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido – PDTU)– Universidade Federal do Pará.

PLUMMER, K. Telling sexual stories. New York: Routledge, 1995.

SCARELLI, T. C. Votação de casamento gay na Argentina demonstra atraso do Brasil, afirmam ativistas. São Paulo: UOL Notícias, 14 jul. 2010 - 14h58. Disponível em: < <http://www.noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2010/07/14/votacao-de-casamento-gay-na-argentina>>. Acesso em: nov. 2010.

SCHNNARCH, B. Neither man nor woman: Berdache – a case for non-dichotomous gender construction. *Anthropological*, Waterloo, v. 34, n. 1, p. 105-121, 1992.

SILVA, H. R. S. Travesti: a invenção do feminino. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; ISER, 1993.

SIMONIAN, L. T. L. Homosexuality in frontier areas of the Brazilian Amazon. New York/Belém, 2004. Manuscrito.

_____. Reflexiones sobre la familia en la frontera amazónica: idealizaciones, contradicciones y tendencias actuales. In: TOVAR ROJAS, P. (Org.). *Familia, Género y Antropología: desafíos y transformaciones*. Bogotá: ICANH, 2003. p. 396-443.

_____. Anotações sobre homossexualidade em Nova Iorque. Nova Iorque, 2000, 1993-1988. Arquivo pessoal.

PEDAGOGIA EM AMBIENTE NÃO-ESCOLAR: A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO PARÁ.

Gilmar Pereira da **SILVA**
Campus Universitário de Cametá/UFPA
gpsilva@ufpa.br

Riane Conceição Ferreira **FREITAS**
Tribunal de Justiça do Estado do Pará
rianecffreitas@hotmail.com

Resumo: *O presente trabalho é parte da pesquisa “A regulamentação do curso de pedagogia e a atuação do pedagogo no Judiciário”. Ele remete à ânsia em tematizar as construções teóricas recentes na área da investigação em educação, na qual o exercício profissional do pedagogo extrapola os liames da docência e se insere em áreas que vão além dos recursos humanos das empresas ou de ações inseridas em projetos e programas, quase sempre com modalidades de cunho formativo, lúdico e recreativo. As breves observações a respeito das políticas públicas educacionais que regulamentam o curso de pedagogia e a conseqüente formação das instituições de educação superiores visam a estabelecer um debate sobre as transformações no mundo do trabalho envolvendo o profissional da pedagogia, enfocando a atuação do pedagogo no Poder Judiciário. Assumimos o materialismo dialético como principal referência para a nossa pesquisa e utilizamos os procedimentos característicos da pesquisa qualitativa.*

Palavras-chave: *Regulamentação. Formação. Atuação.*

Abstract: *This work is part of the research “The regulation of the pedagogy course and the work of pedagogues in the judiciary” and refers to the longing in focusing on recent theoretical constructions in the area of research in education in which the exercise of professional educator goes beyond the bonds of teaching and the resources of the enterprises or shares included in projects and programs, often with arrangements for formative nature, leisure and recreation. The brief remarks about the public education policies that regulate pedagogy courses and the consequent formation of institutions of higher education seek to establish a discussion about the transformations in work involving the pedagogy professional, focusing on the work of pedagogues in the Judiciary. We assume dialectical materialism as the main reference for our research and utilize the procedures typical of qualitative research.*

Key-Words: *Regulation. Formation. Practice.*

Introdução

O presente trabalho, que faz parte de uma pesquisa em andamento da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e está inserida no Grupo de Pesquisa sobre Trabalho e Educação – GEPTTE, visa levantar alguns aspectos sobre a atual demanda do pedagogo no mercado de trabalho, visto que ele é o profissional da educação em sentido pleno,

que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 1996, p. 127).

Nesse sentido, as instituições oficiais e os órgãos responsáveis pelas diretrizes da formação do pedagogo necessitam adaptar-se a novas coordenadas, desconstruindo e reconstruindo sua prática de formação de educadores/educadoras, para adequar-se às novas demandas. Como exemplo dessas demandas, vemos a grande quantidade de concursos públicos que nos últimos anos ofertaram vagas para pedagogos e pedagogas nas mais diversas áreas, em ambientes que não são o escolar, dentre eles, o Poder Judiciário paraense que, em certames ocorridos nos anos de 2006 e 2009, ofertou vagas (convocou, no primeiro, e está em fase de conclusão, no segundo) para: Analista Judiciário - Área/Especialidade Pedagogia, com o objetivo de desempenhar as seguintes funções:

participar de comissões, quando designado, e de treinamentos diversos de interesse da administração; assessorar dirigentes e magistrados, por meio de pareceres técnicos em processos que requeiram conhecimento específico da ciência em apreço; executar individualmente ou em equipe atividades relacionadas com a administração de recursos humanos, desenvolvimento de pessoal, treinamento, estudos, pesquisas, análises organizacionais, planejamento de recursos humanos, serviço social

aos funcionários e outras tarefas das Unidades Administrativas; bem como desempenhar outras atividades correlatas ou outras atribuições que possam vir a surgir, conforme as necessidades da área ou do Tribunal (EDITAL N.º 1/2006 – TJPA, de 1.º de marco de 2006, Diário de Justiça do Estado do Pará).

Portanto, refletir sobre as políticas públicas educacionais que regulamentam o curso de pedagogia e a conseqüente formação das instituições de educação superiores para a atual demanda do mercado de trabalho é tarefa urgente, visto que o atual cenário de formação do pedagogo está basicamente voltado para a formação docente.

Nesse ínterim, realizar a discussão de como a mais recente normatização para o curso de pedagogia pode abranger, nos desenhos curriculares, uma formação do pedagogo que enfoque não “a busca pela produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que se traduz, no empenho em se atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI *apud* ARAÚJO, 2007, p. 195), mas, sobretudo, uma formação que vise a constituição de referências para significativas experiências educacionais, associando os processos de formação e de educação profissional com o ideário da emancipação da classe trabalhadora.

Para empreender as análises dos discursos sobre a atuação e a conseqüente formação, observando as regulamentações dos cursos de pedagogia, recorreremos às diretrizes curriculares, por exemplo, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará que, em sua atual formulação legal, destina-se à formação do licenciado para “o exercício da docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, no ensino médio - modalidade normal - nas disciplinas de formação pedagógica, da gestão e coordenação pedagógica de unidades educacionais escolares e não-escolares”, definindo como “gestão e coordenação pedagógica as atividades inerentes à Orientação Educacional, à Supervisão Escolar e à Administração Escolar” (Resolução nº 2669/99¹) e que foi ampliada pela

¹ Resolução do Colegiado do Curso de Pedagogia, que altera a Resolução Nº 1234/86-CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

Resolução Nº 1/2006, do Conselho Nacional de Educação/CP, para “os cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que sejam previstos conhecimentos pedagógicos”, ambas baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B. (Lei 9394/96) em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (grifos nossos).

Há de se notar que a L.D.B. define o pedagogo como ‘profissional da educação’ e o direciona para a educação básica, que é um nível de ensino, normatizado, na mesma lei, no Art. 21º, inciso I – “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”, ou seja, uma formação acadêmica voltada para a escola.

Enfatizar a atuação dos pedagogos em ambientes que não sejam os tradicionais (docência de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, supervisão, administração e orientação educacionais) e discutir a regulamentação desses profissionais em diversas áreas que extrapolam a escolar faz parte da discussão que propomos.

Problematizar a regulamentação com a conseqüente formação/atuação dos pedagogos que as instituições de educação superior colocam no mercado de trabalho é pertinente para compreendermos se há um paradoxo entre formação x inserção no mundo do trabalho, uma vez que as faculdades de educação estão limitando a atuação desses profissionais ao espaço escolar – quando não incluem disciplinas com abrangência de atuação em ambientes não-escolares, mesmo as optativas –, ou ainda não conseguiram compreender a amplitude e responsabilidade que a atuação do profissional da pedagogia possui nos dias atuais.

Discutir as políticas públicas educacionais de regulamentação do curso de pedagogia e, conseqüentemente, a atuação desses profissionais nas mais diversas áreas não-escolares, especialmente na jurídica, coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa e a de compreendê-la de forma mais completa possível.

No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita compreender o fenômeno educativo para “descobrir”, nos fenômenos, a categoria mais simples [o empírico] para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações [concreto pensado] (PIRES, 1997).

Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado (p. 87).

Para compreender as políticas públicas educacionais que normatizam e regulamentam a atuação do profissional da pedagogia é preciso saber o que temos hoje de leis estabelecidas. Contudo, primeiramente é necessário esclarecer que os conceitos e referenciais teóricos que nos apoiam nessa discussão foram escolhidos porque os autores aqui trabalhados se tornaram fontes consistentes com ferramentas produtivas e

nos convidam a pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cortejá-las com outras talvez menos seguras [...] e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos (FICHER, 2007, p. 58).

Com isso, dar conta da heterogeneidade que é falar em políticas públicas educacionais e enveredar por instituições em suas múltiplas práticas de formação de educadores, requer uma proposta que nos leve a pesquisar, a

pensar e analisar as práticas, [...] aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação; significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma nova prática (FICHER, 2007, p.67)

Nesse sentido, como ponto de partida, analisaremos as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas há quatro anos, pela Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação, que trouxeram à tona, mais uma vez, o embate a respeito da identidade do curso e da sua finalidade profissionalizante, agora instituído como licenciatura, o que acaba por acentuar as discussões entre duas vertentes ideológicas, isto é: uma que assinala a Pedagogia como sistema nacional de profissionais da educação que extrapolam os liames da docência (LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006; FRANCO, 2006) e a outra que adota a “docência como a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p.10).

Assim, objetivamos realizar uma pesquisa exploratória bibliográfica através de levantamento das literaturas sobre a regulamentação/formação dos pedagogos, prosseguindo com entrevistas aos profissionais do Instituto de Educação da UFPA, estendendo ao Tribunal de Justiça do Estado do Pará, para a realização de estudo de caso com intuito de verificar a atuação dos pedagogos nesta instituição, através da aplicação de questionários e entrevistas, sem a pretensão de definir um perfil desses profissionais, mas de mostrar a atuação do pedagogo em um “novo território”, tratando-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa compreendida

sob duas perspectivas, primeiro por valorizar a ação do sujeito pesquisador no processo de análise e interpretação dos dados coletados; segundo como um tipo de pesquisa que, utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos. Assim, o adjetivo qualitativo é atributo de boas pesquisas, pois é indicativo da existência de um movimento de análise, da afirmação do elemento humano no processo de produção do conhecimento (ARAÚJO, 2010, p.14).

Ao nos lançarmos a pesquisar a regulamentação e a conseqüente atuação de pedagogos em ambientes não-escolares, enfocando o Poder Judiciário, através de uma pesquisa que visa discutir as normas e confrontá-las com a realidade da formação/atuação que exercemos,

encontramos um grande desafio. Temos clareza dos riscos, mas também das possibilidades de dissipação dos limites a que essa temática por vezes pode ser encerrada.

1 A regulamentação do curso de Pedagogia

Colocar sob provisória suspeita os conceitos, referenciais teóricos, as práticas institucionais e pôr em suspenso (BUJES, 2007) o que Foucault denominou de “regimes de verdades”, isto é, “os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado” (1993, *apud* BUJES, 2007, p. 24), é o desafio de enveredar nos questionamentos que provêm de leis que estão por normatizar os cursos de pedagogia e, por conseguinte, indicar a formação desses profissionais.

Para isso, é necessário entrar em campos de disputas e de distintas concepções a respeito da identidade e da organização do curso de pedagogia, num contexto de constantes avanços científico-tecnológicos produzidos ao longo da história da humanidade, tendo em vista o caráter evolutivo do campo de trabalho, especialmente na primeira década do século XXI.

A renovação dos conteúdos que perpassam os cursos de licenciatura se torna tarefa urgente, uma vez que o trabalho do profissional da pedagogia nos espaços pedagógicos é resultado concreto da trajetória escolar vivenciada na formação acadêmica, já que as diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia são normatizadas com base na Resolução do CNE/CP nº 1/2006 e têm se preocupado com as atividades curriculares-disciplinares voltadas para a formação do docente.

O pressuposto desta investigação é analisar a regulamentação do curso de pedagogia com a consequente atuação deste profissional no Poder Judiciário paraense, uma vez que, apesar de ter prerrogativas que apoiam a atuação do pedagogo em áreas não-escolares – como a constante nos dois primeiros parágrafos da Resolução Nº 2669/99² –, acabam não sendo

² Resolução do Colegiado do Curso de Pedagogia, que altera a Resolução Nº 1234/86–CONSEP e define o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Pará.

contempladas no desenho curricular do mesmo curso, ainda que conste no artigo 9º da mesma resolução a seguinte norma: “O Núcleo Eletivo poderá compreender os tópicos temáticos: [...] formação e capacitação de profissionais em ambientes não-escolares”, e que imediatamente deixam de ser observados nas atividades curriculares dos artigos seguintes, o que pode acabar favorecendo a ausência de disciplinas voltadas para uma ação pedagógica em ambientes não-escolares.

Em tais normatizações, o pedagogo deve ser capacitado e qualificado “para a construção dos processos educativos em seus diferentes espaços e dimensões [...] e para os diferentes campos de atuação profissional [...]”. No entanto, se analisarmos os mais diversos desenhos curriculares do curso de pedagogia, como o da UFGO, no norte, e da Faculdade de Educação da UNICAMP, do sudeste do país (que habilita o aluno a exercer o magistério de séries iniciais do ensino fundamental e médio), podemos visualizar que a ênfase das disciplinas é para a formação do pedagogo no âmbito escolar, mesmo nas disciplinas eletivas e/ou optativas.

Contudo, se fizermos uma busca nos últimos concursos públicos do estado do Pará, podemos perceber que vagas para o curso de pedagogia foram ofertadas nas mais diversas áreas:

- Junta Comercial do Estado do Pará (JUCEPA), Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Pará (ADEPARÁ), Secretaria de Estado de Meio Ambiente (SEMA), Secretaria de Estado de Pesca e Aquicultura (SEPAq), Secretaria de Estado de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia (SEDECT), Secretaria de Estado de Justiça e Direitos Humanos (SEJUDH), Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia do Estado do Pará (HEMOPA/PA), Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado – PA (SUSIPE), Secretaria Executiva de Estado de Cultura (SECULT), Secretaria Executiva de Estado de Ciência, Tecnologia e Meio Ambiente (SECTAM), Defensoria Pública do Estado do Pará, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará (EMATER/PARÁ), Departamento de Trânsito do Estado do Pará (DETRAN/PA), Banco da Amazônia S.A (BASA) e Tribunal de Justiça do Estado do Pará (TJ/PA).

Demonstrando que a realidade da atuação do profissional da pedagogia hoje vai além do que a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) preconiza, ou seja, a “docência como a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p.10), pressuposto normatizado pelo CNE na Resolução nº 1/2006.

Tal normatização para os cursos de pedagogia é considerada por Scheibe (2007) como “um parecer que não se refere ao pedagogo, mas à formação do licenciado em pedagogia”, e para Libâneo (2006) como sendo um “equivoco teórico”, pois considera que:

O esfacelamento dos estudos no âmbito da ciência pedagógica e a conseqüente subjunção do especialista no docente, e a impropriedade identificação dos estudos pedagógicos a uma licenciatura, talvez sejam dois dos mais expressivos equívocos teóricos e operacionais da legislação e do próprio movimento da reformulação dos cursos de formação do educador, no que se refere à formação do pedagogo (p. 115).

Tomar como objeto de análise as normatizações e regulamentações dos cursos de pedagogia, com vistas a discutir como as universidades formadoras do profissional da educação associam as leis em vigor para formar o pedagogo nas várias esferas do educativo para o enfrentamento dos desafios colocados pelas novas realidades do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, 2006), poderá contribuir para a ampla discussão “que tornou-se um dos temas mais polêmicos dentre aqueles a serem regulamentados pela legislação complementar” (SCHEIBE, 2001), uma vez que compreendemos que não é necessariamente o “local” de trabalho do pedagogo, mas sim o conjunto de intenções e interesses contraditórios que compõem o processo de formação (inicial e contínua) do profissional (ANDRADE *apud* ARAÚJO, 2007, p. 200).

2 Identidade do curso de Pedagogia

Pedagogia, para Pimenta (2006), é a ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, no

qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar. Complementarmente, Libâneo (2006) assinala que Pedagogia é, antes de tudo, um campo científico, não um curso, e esclarece que o curso que lhe corresponde é o que forma o “investigador da educação e o profissional que realiza tarefas educativas seja ele docente ou não diretamente docente” e enfatiza que:

O curso de Pedagogia não se reduz à formação de professores. Ou seja, todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. O professor está no pedagogo, o pedagogo está no professor, mas cada profissional desses pede uma formação diferenciada. Disso decorre que a base da formação de educadores não é a docência, mas a formação pedagógica. A docência é uma das modalidades de trabalho pedagógico (LIBÂNEO, p.60-61, 2006).

Franco (2006) afirma que estamos há décadas derrapando na questão da especificidade das funções dos profissionais da educação, e não é neste trabalho que elas vão se encerrar.

Já Brzezinski (2000), atual presidente da ANFOPE, parte da proposta que deve haver a estimulação e articulação da “formação pedagógica com a formação específica das diversas áreas de saber que formam professores” (p. 228). Nesse sentido, a formação de professores nos cursos de pedagogia pode limitar a atuação do pedagogo à escola, indo na contramão da realidade de atuação desses profissionais nos dias atuais.

Dada essa complexidade sobre identidade/finalidade do curso de pedagogia, devemos nos atentar para “as novas determinações legais que não só extinguem diversas funções que cabiam, historicamente, ao curso de Pedagogia, mas, principalmente, colocam-se contra a multidimensionalidade intrínseca à sua natureza” (SILVA, 2001 apud SCHEIBE, 2002) e “compõem uma situação que pode gerar, gradativamente, a extinção do curso de pedagogia no Brasil” (SCHEIBE, 2002, não paginado).

Nesse sentido, será que a formação do profissional da educação em áreas não-escolares deverá ocorrer somente no nível de especialização? Ao formar especificamente o pedagogo docente não estaríamos recaindo

em contradição com as posições históricas de luta pela articulação de todos os componentes curriculares da academia para superar as práticas curriculares que tradicionalmente dicotomizam teoria x prática, pensar x fazer, trabalho x estudo, pesquisa x ensino, já que a demanda para este profissional está saindo dos muros da escola?

Esse profissional atuante em área extraescolar é caracterizado por Libâneo (2007) como “pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações”, atuando, assim, em ambiente extraescolar, como os pedagogos atuantes em varas³ cíveis e criminais no Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

É com base nestes questionamentos que devemos estar atentos às leis que regulamentam a nossa formação, que implica na atuação, para reivindicarmos para o curso de pedagogia a formação de profissionais não só para Educação Básica, com formação docente vinculada à Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mas também uma formação que contemple a atual demanda do trabalho com vistas à emancipação (MÉSZÁROS, 2008, p. 15), para não sermos instrumentos daqueles estigmas da sociedade capitalista que legitima os interesses dominantes.

3 A atuação do pedagogo no Judiciário paraense

É notório que nos encontramos diante de novas realidades onde a atuação do pedagogo vai além da docência. Assim, verificamos que é pertinente e de responsabilidade que as instituições de ensino superior revejam a formação dos profissionais da educação com as qualificações e o perfil que a sociedade do século XXI exige, uma vez que “a educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta de classes [...]. A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade” (FRIGOTO, 2003, p. 21 e 31).

Neste contexto, pensar sobre a cultura, a diversidade, a pluralidade, a alteridade frente às relações de dominação e poder são decorrências

³ Jurisdição

quase que inalienáveis quando se enfatiza a atuação dos pedagogos no Judiciário paraense, que no primeiro certame público da sua história ofertou vagas para essa área e lotou a maioria dos pedagogos/pedagogas em Varas Cíveis e Criminais para atuarem diretamente em ações judiciais, de forma a subsidiar as decisões dos juízes e juízas, sejam em ações de guarda, alimentos, curatela, adoção, seja em crimes de ameaça, lesão corporal, homicídio ou em execução de penas, entre outras.

As lotações dos pedagogos a partir do ano de 2006 ocorreram em diversas Varas, entre cíveis e criminais, como por exemplo: Varas da Infância e Juventude, Varas de Família, Varas dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher, Varas de Crimes Contra Crianças e Adolescentes, Vara de Execução Penal, Vara de Execução de Penas e Medidas Alternativas, entre outras.

Geralmente, nas lotações, era contemplada a constituição de uma tríade multidisciplinar, composta por psicólogo (a), assistente social e pedagogo (a), que tem como finalidade a garantia de direitos dos sujeitos usuários do sistema de justiça.

Os juízes (as), normalmente, solicitam um “estudo social”, com base em legislações, como o Estatuto da Criança e Adolescente, o Código Civil, a Lei 11.340/06, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, que no Título V normatiza:

Compete à equipe de atendimento multidisciplinar, entre outras atribuições que lhe forem reservadas pela legislação local, fornecer subsídios por escrito ao juiz, ao Ministério Público e à Defensoria Pública, mediante laudos ou verbalmente em audiência, e desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para a ofendida, o agressor e os familiares, com especial atenção às crianças e aos adolescentes.

Diante dessa realidade, há que se questionar qual formação técnica o pedagogo possui para elaborar laudos voltados para o campo jurídico⁴,

⁴ Campo (ou sistema) sócio-jurídico diz respeito ao conjunto de áreas em que a ação do Serviço Social articula-se a ações de natureza jurídica como o sistema Judiciário, o sistema penitenciário, o sistema de segurança, os sistemas de proteção e acolhimento como abrigos, conselhos de direitos, entre outros (Conselho Federal de Serviço Social).

uma vez que, assim como o conhecimento das leis, o profissional deve possuir instrumentais para elaborar estudos de caso, laudos, pareceres, avaliações, de acordo com as necessidades do juízo e até mesmo realizar perícias ou ser assistente técnico em determinados processos. Nesse locus, assim como é nova a atuação de pedagogos nessas áreas, também o é a limitação para o exercício das funções diante das próprias solicitações destinadas a eles, já que, no momento em que é solicitado um “estudo social” ao pedagogo, pode-se estar incorrendo em imperícia, pois tais instrumentos são de especificidade do Serviço Social (Conselho Federal de Serviço Social, 2006, p. 10).

Nesse sentido, os psicólogos podem utilizar o “Relatório Psicológico”. Os assistentes sociais, o “Estudo Social”, já os pedagogos, aparentemente, ainda não construíram, consolidaram e institucionalizaram um instrumental técnico que refere tal atuação.

Será que é possível, no curso de pedagogia, a aprendizagem de instrumentais técnicos para utilização em áreas que não sejam a escolar e aí se incluem: relatórios de atividades, de atendimentos, coleta e análise de dados, diagnoses, elaboração de laudos e pareceres? Uma vez que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em seu artigo 5º, inciso XV contemplam que os pedagogos devem: “utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos” (grifos nossos), evidenciando-se, nesta perspectiva, para além da dimensão instrumental, que a formação do profissional da educação deve incluir estudos sistemáticos e avançados no campo da educação, como forma de responder adequadamente aos desafios que ora se apresentam.

Esse viés investigativo pode possibilitar a ampliação das discussões que se ocupam das questões de práticas formativas em educação superior no Pará, não só para assentar uma necessidade emergente em formar especialistas numa área que tem de articular de forma sólida os saberes não-escolares – como o do Direito e das Ciências Humanas, concretizados nos serviços de assessoria técnica aos Tribunais, no apoio às decisões dos magistrados –, mas também para orientar e propor ações de formação que visem à qualificação do trabalhador com as competências necessárias para a intervenção em áreas complementares, em meio institucional ou comunitário, com ênfase na formação emancipadora, para formar

profissionais com bases necessárias a um posicionamento crítico e uma compreensão dialética dos fenômenos que ocorrem no interior de cada unidade produtiva (ARAÚJO, 2007).

Partindo destes questionamentos, esta pesquisa implica não só na identificação de dados correlacionados a estas questões, frente aos mecanismos de motivação intrínsecos e extrínsecos, coletivos e individuais, envolvidos na ação ou intenção de compreender, de forma mais profunda, o conhecimento pedagógico para que ele possa ser melhor disponibilizado, compartilhado e socializado, de forma a gerar um novo modelo de formação dos profissionais da pedagogia, mas também em rever as normatizações educacionais e sócio-educacionais constantes nas legislações que regulam os cursos de pedagogia.

Será que tais paradigmas implicam também num paradoxo, e de maneira oposta, estariam relacionados à existência de alguns modelos, de algumas políticas públicas e fazeres institucionais educacionais e sócio-educacionais geradores de reprodutivismos?

Considerações não-conclusivas

A pesquisa, em fase inicial, da qual este texto é resultante, se constitui em uma continuidade dos estudos sobre o curso de pedagogia, enfatizando a atuação de pedagogos no mercado de trabalho diverso do escolar, abordando um lócus novo, isto é, o Tribunal de Justiça do Estado do Pará.

A partir das interrogações provenientes das perguntas sobre a atuação do pedagogo em ambiente não-escolar, devemos nos atentar para as políticas públicas educacionais de formação dos pedagogos, não visando a adequação aos interesses pragmáticos do capital; numa perspectiva utilitária de habilitação e treinamento, estando a serviço exclusivo do mercado de trabalho, mas sim investigando as propostas de ações que contribuam para a humanização plena do profissional, através de “formação emancipadora, que possa oferecer as bases necessárias para um posicionamento crítico e uma compreensão dialética dos fenômenos que ocorrem no interior da unidade produtiva” (ARAÚJO, 2007, p. 198).

Construir um objeto de investigação é, sobretudo, expô-lo em suas condições mais amplas de emergência, situando-o em relação a outros conjuntos ou objetos similares. A preocupação, portanto, será não tomar os objetos “em si” como objetos naturais e dados, deslocados do espaço social, político e cultural mais amplo, como se fossem entidades com vôo próprio, mas o tratarmos efetivamente como objetos históricos que são (ARAÚJO, 2007).

Perceber a mudança no cenário de trabalho e assumir políticas educacionais nos cursos de pedagogia com vistas a não só formar os profissionais para responder a uma demanda do mercado trabalho, mas para assegurar o reconhecimento do “contexto histórico-social em que o trabalho se realiza. Uma educação que se volte para a ampliação dos horizontes de conhecimentos, atentando para os determinantes sociais, econômicos e políticos das situações de vida” (ARAÚJO, 2007, p. 198), são as questões norteadoras da pesquisa.

Assim, este artigo teve como propósito colocar algumas questões, como: presença do pedagogo em ambiente não-escolar, limites da formação técnica, currículo do curso de pedagogia, partindo do contraponto regulamentação → formação → atuação, com enfoque no Judiciário paraense.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. *et. al.* **A Educação profissional no Pará.** Belém: EDUFPA, 2007.

_____. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: **Seminário do Trabalho da RET** – Rede de Estudos do Trabalho, VII, 2010, Marília/SP. Anais. Marília: UNESP, 2010.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação/ ANFOPE. **Documento final do 9º Encontro Nacional.** Brasília, 1998.

_____. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade/CEDES. **A definição das diretrizes para o curso de pedagogia.** Rio de Janeiro,

set./2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/memoria/2004/PosicaoDiretrizescursosPedagogia.doc>>. Acesso em 20/05/2010.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1/2006**. Brasília/DF, 15/05/2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 07/07/2009.

BRASIL. Conselho Federal De Serviço Social. **O Estudo Social em perícias, laudos e pareceres técnicos: contribuição ao debate no Judiciário, no penitenciário e na previdência social**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Gráfica do Senado, v. 134, n.1.248, 23/12/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 12/07/2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2000.

BUJES, Maria Izabel E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FISCHER, Rosa M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FRANCO, Maria Amélia S. Para um currículo de formação de pedagogos. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Pedagogia, Ciência da Educação? *In*: PIMENTA, S. G (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 127.

_____. PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: Pimenta, S. G (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2006.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

PARÁ. **Edital n. 01**, de 1º de março de 2006. **Diário de Justiça do Estado do Pará**, Belém/PA, 01/mar/2006.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a Educação.** Paradigmas de Interpretação da Realidade e Projetos Pedagógicos. Botucatu, 1997.

PARÁ. Universidade Federal do Pará, Colegiado do Curso de Pedagogia. **Resolução n. 2669/99.** Belém/PA, 1999. Disponível em: < [http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/](http://www.cultura.ufpa.br/pedagogia/resol_2669.htm)

resol_2669.htm> Acesso em: 10/06/2009.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa.** Santa Catarina, 2007.

_____. **Pedagogia e sua multidimensionalidade:** Diferentes olhares. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts1.doc>>. Acesso em: 14/05/2010.

UMA PEDAGOGIA PARA OS ÍNDIOS: A Política Indigenista de Getúlio no Contexto do Estado Novo (1937-1945)

Márcia Pires **SARAIVA**
Historiadora/ UFOPA
mars.ara@bol.com.br

Resumo: Trabalho e nacionalidade foram ideias recorrentes nos anos do Estado Novo. Este artigo demonstra que a política Getulista de culto ao trabalho também foi pensada e executada para os índios. Na perspectiva do Estado novista, os índios deveriam deixar de ser índios para se tornarem trabalhadores agrícolas, que cultivassem valores vinculados ao culto a bandeira, a língua nacional e as datas cívicas. O SPI foi o órgão vinculador destas ideias mediante a utilização de um conjunto de ações pedagógicas executadas pelos postos indígenas. Estes funcionavam como grandes escolas que com seus trabalhadores – encarregado, mestre-escola e diaristas tratavam de “enquadrar” os índios na nova ordem que surgia. Entretanto, este processo foi conflituoso, pois os índios não ficaram passivos diante desta política como revelam os documentos do órgão. Nestes, há evidências de que os índios continuavam comercializando sua produção com os regatões do Gurupi, prática combatida pelo SPI.

Palavras- Chaves: Política indigenista. Estado novo. Índios do Gurupi.

Abstract: Work and nationality were recurrent ideas at the Estado Novo's years. This article shows that the Vargas politics of cult to work was also conceived and executed to the indians. On the perspective of the Estado Novo, the indians shouldn't be indians anymore to become farm workers, that cultivate values linked to the cult of the flag, the national language and the civic dates. The SPI was the linking agency of this ideas by using a set of pedagogical actions executed by the indian post. These operated as large schools with their employees – commissioner, schoolmasters and diarist managed to “turn in” the indians at the emerging order. However, this process was conflictual, because the indians didn't stay passives toward this politics as shown the agency's documents. In these, there is evidences that the indians still marketing their production with the Gurupi's merchants, practice countered by the SPI.

Keywords: Indigenist politics. Estado novo. Gurupi's indians

Quem trabalha é que tem razão. Eu digo e não tenho medo de errar. O bonde São Januário leva mais um operário. Sou eu que vou trabalhar (Versos de samba de Wilson Batista e Ataulfo Alves, gravado em 1940 por Ciro Monteiro).

Os versos de samba de Wilson Batista e Ataulfo Alves revelam o perfil do Brasil no contexto da ditadura getulista. De acordo com Matos (1982), que analisou as letras de samba da época, a partir de 1940, começou a surgir muitos sambas que falavam da regeneração do malandro, tendência que a autora relaciona à atuação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) sobre a música popular brasileira. Ainda segundo Matos (1982), passou-se a proibir a glorificação do malandro, que fora recorrente nos anos 30, e a incentivar temas sobre o trabalho e suas compensações. Desta maneira, a nova ordem que surgiu no país era bem mais rígida e voltada para o culto ao trabalho. Ideias como trabalho e nacionalismo passam a caminhar juntas e a educação assume um papel fundamental na política ditatorial de Getúlio. Esta não se restringindo apenas ao espaço escolar propriamente dito, mas alcançando a sociedade como um todo. Lenharo (1986), neste sentido, chama atenção para a educação realizada pelos sindicatos junto aos trabalhadores. Em sua visão, os sindicatos funcionavam como “escolas de união e disciplina”.

Este artigo aborda a política do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, órgão do Estado responsável pela proteção e assistência aos índios. Através da análise de documentos do SPI, busca-se evidenciar que as populações indígenas também foram alvo do Estado Novo, inclusive da ideologia de culto ao trabalho, que não se restringiu somente a operários, estudantes, imigrantes e trabalhadores do campo. No caso dos índios, essa ideologia chegou através dos postos indígenas e da atuação de seus servidores.

Na estrutura hierárquica do SPI, os postos indígenas funcionavam como unidades de ação responsáveis pela execução direta da política indigenista junto aos índios (SOUZA LIMA, 1995). Pautado na doutrina política do positivismo, os postos tinham o objetivo de incorporar os índios à sociedade brasileira. No contexto do Estado Novo, esses lançam mão, como se verá a seguir, de um conjunto de ações pedagógicas para alcançar este objetivo. Estas ações não estavam circunscritas apenas na escola do posto, mas envolviam todas as atividades desempenhadas pelo mesmo,

tais como atividades destinadas aos trabalhos agrícolas, aos exercícios físicos e aos rituais celebrativos. Entre os servidores, merece destaque na documentação, a atuação do Encarregado do posto. Denominado como “mestre natural dos índios”, cabia a ele dirigir a ação indigenista diante das etnias que se localizavam sob a jurisdição do posto.

O texto se baseia em pesquisa empreendida nos documentos do SPI, que fazem parte do acervo do Museu Paraense Emílio Goeldi – MPEG. Tais documentos, como ofícios, prestações de contas, circulares e, principalmente, os relatórios dos encarregados dos postos, apresentaram-se ricos em informações sobre o cotidiano das atividades, demonstrando a atuação pedagógica do SPI junto aos índios. A maioria desses documentos pertence à Inspectoria Regional 2 – IR2, que tinha a incumbência de atender aos índios do Estado do Pará. Na pesquisa em questão, privilegiou-se a área do Gurupi, na qual o SPI possuía três postos indígenas: O PI Pedro Dantas (1927), o PI Felipe Camarão (1911) e o PI Maracassumé, os quais tinham a tarefa de atender os índios Tembé, Timbira e, principalmente, os Urubu-Kaapor.

Embora a ênfase da pesquisa tenha sido caracterizar o discurso oficial do SPI, também foram realizadas entrevistas com um grupo de lideranças Tembé, do Gurupi, que se encontrava em visita à FUNAI, em Belém, e com o chefe de Posto do Pedro Dantas¹, Francisco Potiguar. Das narrativas, pode-se perceber que na memória dos índios ainda é muito forte a imagem do posto, associada a um tempo de repressão e violência que caracterizou o Estado Novo.

O artigo está dividido em duas partes. A primeira contextualiza os anos da ditadura de Getúlio, procurando delinear o perfil de Estado que surgia com o “Estado Novo” e a sua política para os índios por meio do SPI. A segunda, através dos relatórios dos encarregados de posto, trata do ritual pedagógico que o SPI procura enfatizar junto aos índios, demonstrando sua eficácia em transformá-los em trabalhadores agrícolas. Entretanto, os próprios documentos evidenciam a dificuldade que os servidores encontravam para pôr em prática esta política. Primeiro, devido à carência do repasse dos brindes por parte do governo getulista e segundo, por que os índios procuravam burlar o controle exercido

¹ Hoje o PI Pedro Dantas é denominado PI Canindé.

pelo posto, comercializando a produção com os regatões, a fim obter os produtos que necessitavam.

1 Os postos indígenas sob a ordem getulista: produzir mais e melhor

Sob a égide de um Estado Forte, Getúlio prometeu a construção de uma nova nação, um novo Brasil, uma nova história. Marcado, no ambiente interno, por uma intensa instabilidade política, econômica e social, no plano externo, as rivalidades entre as potências do Eixo e os Aliados contribuíram para caracterizar os anos do Estado Novo como um dos períodos mais complexos e confusos da nossa contemporaneidade. O Estado que se delineou a partir de 1937 foi marcado por ser um Estado autoritário, tendo à frente um único líder, um único chefe. Em seu comando Getúlio passou a desenvolver diversas atividades no sentido de centralizar o poder no Governo nacional. Segundo Lauerhass (1986), foi nos anos do Estado Novo que o nacionalismo brasileiro triunfou e se tornou uma função permanente e central na vida política brasileira.

Uma das tarefas do novo regime foi consolidar o poder do governo nacional. Para isso, Getúlio interveio em vários setores da sociedade. A mudança na estrutura burocrática do Estado foi um passo importante nesse processo. No plano administrativo, promoveu a reorganização do Serviço Público Civil, criando o Departamento Administrativo de Serviço Público (DASP), com o objetivo de engendrar uma nova burocracia leal à figura do presidente. Para Skidmore (1986), o DASP foi uma maneira de Getúlio aumentar seu controle sobre a administração federal.

De acordo com Araújo (2000), órgãos semelhantes ao DASP, então chamados de “daspinhos”, também foram criados em cada estado com a finalidade de racionalizar e nacionalizar as funções das burocracias estaduais. Ainda segundo Araújo (2000), o DASP passou a cuidar dos orçamentos da União e dos estados, bem como, no plano estadual, passou a funcionar como órgão assessor dos interventores que foram nomeados por Vargas.

Esta nova estrutura de poder também se evidenciou no plano simbólico, uma vez que Vargas procurou reforçar a ideia de que já não havia grandes e nem pequenos estados, mas, sim, um grande Brasil.

Com isto, segundo Lauerhass (1986), Vargas promoveu a destruição das bandeiras estaduais. A nova Constituição passou a proibir o uso das bandeiras, hinos e símbolos que não fossem os da nação. Para Araújo (2000), [...] simbolizou a centralização do poder que caracterizaria o Estado Novo, a afirmação da autoridade do chefe central, o fim do regionalismo e da federação”. Em outros termos, significava a emergência de uma nova ordem, que perduraria por mais de oito anos, assentada na construção de mitos e contradições.

As mudanças na estrutura burocrática também afetaram o SPI que, pelo Decreto-Lei nº 1736, de 1939, vinculou-se ao Ministério da Agricultura. Segundo atesta o documento abaixo, a transferência ocorreu porque:

“O problema da proteção aos índios se acha intimamente ligado à questão da colonização pois se trata, do ponto de vista material, de orientar e interessar os indígenas no cultivo do solo. Para que se tornem úteis ao país e possam colaborar com as populações civilizadas que se dedicam as atividades agrícolas” (Ministério da Guerra, 13 de novembro de 1939, Inspectoria Regional 2, documento nº 85).

Apesar de conservar o mesmo discurso da época de sua criação em 1910, o SPI, nessa conjuntura, reveste-se de uma nova roupagem, desta feita norteadada pelo perfil de Estado que se consolidava com a ditadura de Getúlio. Neste contexto, a política de orientação dos índios para o cultivo do solo deve ser compreendida de maneira indissociável da dinâmica do Estado novista, fortemente marcada pela ideologia do trabalho. E o SPI, neste quadro, incorpora como finalidade básica a transformação dos índios em trabalhadores agrícolas, a fim de que se tornassem “úteis” ao país.

A ideia seria transformar os postos em unidades produtivas com o uso da mão-de-obra indígena. A nova legislação que passou a nortear a relação entre os índios e o Estado fundamentou esta política, determinando que uma das finalidades do SPI seria convencer os índios de que faziam parte da nação brasileira. Por este viés, os índios passam também a ser incorporados ao projeto político do Estado Novo. Neste Estado, conforme

Araújo (2000), o governo autoritário promoveu a valorização do trabalho como instrumento de nacionalidade. Segundo Gomes (2005), na ideologia de Getúlio, só era considerado cidadão brasileiro quem desenvolvia uma atividade produtiva, quem compreendia o trabalho como um dever.

O SPI teria esta tarefa de tornar os índios cidadãos brasileiros produtivos à nação, pois, na sociedade idealizada pelo Estado Novo, não havia espaço para mendigos, criminosos, subversivos, malandros e índios nômades. Para atingir este objetivo, promoveu-se uma intensa campanha educativa com o intuito de atingir vários segmentos da sociedade e os índios, como se observará subsequentemente, não ficaram de fora desta política disciplinadora. E nesta tarefa, os postos indígenas desempenharam papel central, sendo responsáveis na incorporação dos índios à nova identidade nacional.

Após a transferência para o Ministério da Agricultura, o SPI passou por uma reorganização. Os postos, há anos abandonados, foram novamente reinstalados e as suas atividades de pacificação reiniciadas (RIBEIRO, 1962). A documentação demonstra também que novos postos foram criados, tais como o PI Marabá (1937), o PI Xingu (1936) e o sub-posto Caripé (1937), até porque a ordem de Getúlio era de produzir mais e melhor em todos os ramos da economia. O ministro da Agricultura, Apolônio Sales, enfatizou de modo veemente esse aspecto, como se pode observar no documento a seguir:

Para que a ordem do Presidente seja fielmente cumprida o Ministério da Agricultura como órgão propulsor da economia nacional, apela veemente para os produtores do país no sentido de intensificarem suas atividades, objetivando também a melhoria da produção devem todavia os agricultores criadores e industriais rurais seguirem os conselhos dos técnicos bem veio procurá-los (Inspeccoria Regional, 1942).

Os postos indígenas também foram incorporados nesta política como bem sugere a circular enviada à Inspeccoria do SPI, no Pará, para o PI Pedro Dantas:

Afim de atender eficientemente a palavra ordem do Presidente da República determina-vos invisíveis

maiores esforços aproveitando material vos tem sido destinado, aumentando da máxima produção do posto, principalmente situação lavoura, aproveitando todos os índios em condições de trabalho, deveis fornecer urgente relação necessidade do posto, assim como sugestão qual e quães plantações, forma intensiva tendo em vista mercado aquisitivo mais próximo. Saudações José Gama Malcher, Chefe da Inspectoria (Circular 515/1942, IR2, documento nº 89).

O documento expressa o interesse da Inspectoria em voltar o posto para produção, utilizando a mão-de-obra indígena. Além desta preocupação, ao posto também cabia a tarefa de promover a educação e a nacionalização dos índios. Isto se observa no documento a seguir, quando o Inspetor se refere aos requisitos fundamentais que o Encarregado de posto deve ter:

Era indispensável que seja prático em Agricultura e pecuária regional e em todos os trabalhos campestres de cujo o ensino é o mestre natural dos índios tenha a capacidade para a celebração das datas nacionais e das cerimônias cívicas principais (IR2, documento nº 86).

Além do Encarregado do Posto, ao mestre-escola cabia a responsabilidade da alfabetização dos índios menores e também o ensino cívico, que incluía o culto à bandeira e os exercícios ginásticos militares².

A importância atribuída aos exercícios ginásticos representaria, de acordo com Araújo (2000), um aprimoramento estético do brasileiro. Segundo Lenharo (1996), esta ênfase deve ser compreendida no âmbito do projeto de reordenamento da sociedade, em que o corpo foi encarado como instrumento de trabalho. Conforme Soares (2004), os corpos são educados por toda realidade que os circunda. Ainda segundo esta autora, a educação ocorre não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo

² Ofício 258, 1939, IR2, nº 86.

lugar onde se vive. Para Soares (2004), o controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política.

No caso dos postos que se localizavam em áreas de fronteira, era necessário não somente um trabalhador disciplinado, mas um soldado pronto para defender os interesses do país, caso isso fosse preciso. Araújo (2000) ressalta a preocupação do Estado novista em controlar as influências exógenas. No caso dos índios, passou a ser terminantemente proibida a presença de missões estrangeiras nas aldeias, principalmente aquelas que possuíam missionários de origem alemã.

No Quadro abaixo, pode-se ter uma ideia do que era ensinado nas escolas dos postos em 1940.

Quadro: Programa organizado para as escolas dos PIs aprovado pelo Inspector do SPI

Segunda-feira/horário	Disciplinas
8h – 9:16h	leitura, língua nacional
9:16h – 10h	exercício de redação
10h – 10:15	repouso
10:15h – 11:00	Estudo globalizado de história e geografia
11:00h – 11:10	canto e sahída

Terça-feira	Disciplinas
8h – 9h	exercício físico
9h – 10h	Aritmética
10h – 11:00	Ditado correção
11:00- 11:10	canto e sahída

Org: Saraiva, 2000. Fonte: IR2, n° 86

Este programa demonstra claramente a penetração da doutrina política de Vargas. Neste processo se reservava aos postos indígenas a atribuição de desenvolver valores como disciplina, trabalho e nacionalismo.

Com este objetivo, o estudo de história, geografia e civismo direcionou-se no sentido de apresentar aos índios a nação da qual faziam parte, com sua história, seu espaço físico e seus heróis. Paralelamente, a normatização dos horários visava disciplinar os indígenas conforme o comportamento ditado pelo posto, em que havia hora definida para estudar, trabalhar e realizar os exercícios físicos e militares. Isto tornava o posto um lugar privilegiado, onde diversos instrumentos pedagógicos eram empregados visando incorporar os índios à sociedade Estado novista. Assim, tendo em vista que a disciplina fabrica indivíduos (FOULCALT, 2005), o papel pedagógico do Posto deixa claro que índios era necessário produzir.

Através de relatórios dos Encarregados, observa-se que, neste contexto, o posto tentou obter uma vigilância excessiva sob os índios. As atividades realizadas eram ritualmente descritas para a Inspetoria Regional. E, embora o Encarregado afirme que os índios assimilavam os ensinamentos, inclusive abandonando alguns de seus costumes, era comum, como se verá a seguir, eles quebrarem as normas estabelecidas. Uma dessas subversões, que se constituía em constante preocupação nos documentos do SPI, era o estabelecimento de relações de troca com os regatões da área do Gurupi, o que mostra que o posto não conseguiu comandar totalmente o destino das populações indígenas, visto que determinados índios continuavam tecendo suas próprias relações.

2 O cotidiano dos postos indígenas: “disciplina e trabalho” na vida dos índios do Gurupi

A área do Gurupi, rica em recursos minerais e florestais, do ponto de vista indígena, é constituída por índios Tembé, Timbira e Kaapor. Desde o período colonial, o Estado manifesta preocupação em integrar essas populações e, conforme o relatório de Brusque (1863), foi estabelecido o aldeamento Santa Leopoldina para atrair e aldear os índios Tembé. Entretanto, está área foi palco de inúmeros conflitos envolvendo índios e a população regional, os quais se acentuaram com a construção de estradas e das linhas telegráficas. Não sem razão aí foram estabelecidos três unidades de ação do SPI: os postos Felipe Camarão, o Maracassume e o Pedro Dantas. Souza Lima (1995, p. 75) explica que [...] o poder tutelar

ao criar postos indígenas inclui populações e terras numa rede nacional de vigilância e controle, a partir de um centro único de poder.

Ribeiro (1962) aponta que eram constantes os conflitos envolvendo os Kaapor e a população local, tendo muitas vezes o governo do Estado do Pará decretado estado de sítio no Gurupi. O jornal Folha do Norte³ tratava de propagar a imagem dos índios como entraves à civilização. Neste quadro, em 1927, foi criado o Posto Indígena Pedro Dantas,⁴ na margem esquerda do rio Gurupi, com o objetivo de atrair e pacificar os Kaapor e pôr fim aos conflitos nesta área. Na ditadura Getulista, o PI Pedro Dantas passou pelas administrações dos Encarregados Odilon Bandeira e de Gentil Abreu Lisboa.

O posto era constituído de micro-espacos como: a casa dos trabalhadores, a sede do posto, o barracão, a escola e a casa do encarregado. O cargo de encarregado era de extrema importância, pois pressupunha a tarefa de dirigir e administrar os trabalhos indigenistas, ou seja, executar a política do órgão. Definido nos documentos do SPI como “mestre natural dos índios”, era fundamental que o encarregado detivesse conhecimento prático em agricultura e capacidade para celebrar as datas nacionais e cerimônias cívicas. Ainda assim, vale lembrar que todos os demais trabalhadores, como o mestre-escola e os diaristas também teriam esta incumbência.

Através dos relatórios dos encarregados do posto, pode-se ter uma ideia da rotina de trabalhos executados junto aos índios. Assim, no relatório de Gentil Abreu Lisboa à Inspeção Regional, em 1942, expressa-se:

PI Pedro Dantas 2 de Janeiro de 1942

Exmo. Sr Diretor do SPI

Em obediência a determinações constante do boletim nº 1, dessa Diretoria, datado de 17 de novembro próximo passado, apresso-me a levar ao vosso conhecimento, o relatório dos trabalhos executados e ocorrências realizadas neste posto, durante o mês de dezembro próximo findo.

Neste mês foi construído um barracão de regular

³ Folha do Norte 31 de janeiro de 1920.

⁴ Sobre a história do PI Pedro Dantas ver Ribeiro (1962) e Saraiva (2000).

tamanho para o assentamento de um ferro de cobre para a fabricação de farinha. Mande também que as queimasse e preparasse para o plantio que se destina, um roçado grande na mata que se iniciou em setembro, se foi terminado em outubro.

Ordenei ainda, que fosse feita uma limpeza geral em todo terreno ocupado pelo posto e sua circunvizinhança, a fim de tornar mais higiênico o estado sanitário do mesmo, sendo ainda realizado outros trabalhos de menor importância mas de grande interesse para o mesmo posto.

O estado sanitário do posto, que vinha sendo muito regular, foi alterado de setembro a dezembro grassando febres de mau caráter e catarrão ocasionando a morte de um índio tembé, estando outros atacados do mesmo mal o que nos coloca em situação difícil, porque no posto não se encontra medicamentos algum para debelar o mal.

Sendo este posto de pacificação, dá lugar que o número de índios Tembê nele existentes seja muito diminuto, ao passo que os índios Urubus que o visitam, são em número muito regular, podendo-se digo calculando-se em 250 o número de índios que se revezando, visitaram o posto no dezembro próximo findo. 25 de dezembro findo, pelas 9 horas da manhã na sede do posto, foi inaugurado o retrato de Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, enviado pela Inspectoria Regional em Belém do Pará em julho próximo passado. A cerimônia foi assistida por todos os empregados, pelos índios Tembê e por grande número de índios Urubus, que se encontravam de visita os quais se encontraram admirados e satisfeitos pelas formalidades observadas.

Saudações e fraternidade Gentil Abreu Lisboa (PI Pedro Dantas, 2 de janeiro de 1942, IR2, documento nº 89)

Ao lado do incentivo às atividades agrícolas, outro aspecto importante é a exaltação da imagem de Vargas. Segundo Araújo (2000), foi durante o Estado Novo que se construiu o mito Vargas, sendo comum a exibição de seus retratos em manifestações públicas comemorativas no

país, como o dia da raça, da Pátria e do Trabalho. Aliás, cabe lembrar que neste período foi instituído por Getúlio o dia 19 de abril, como o dia do índio⁵, numa clara indicação de que todos deveriam ser incorporados à ideologia da nação que o Estado novista impunha. E nesta nação, embora Getúlio ideologicamente procurasse elogiar a diversidade étnica do povo brasileiro (GOMES, 2005), não cabia espaço para a diferença, seja ela de classe, étnica ou política. Na concepção de Lauerhass (1986), uma das preocupações nacionalistas do Estado Novo consistiu em promover popularmente um sentimento de identidade nacional comum e positivo.

No relatório abaixo, fica explícito o processo pedagógico junto aos índios, marcado pelo culto ao trabalho e a necessidade em fazer com que os índios se integrassem à nação brasileira:

Chegando a época de dar começo a derrubada da mata para o serviço de roça de mandioca, milho, arroz e outros cereais reunir os índios urubus presente neste posto e lhes concitei por meios claros e brandos a darem o início a este serviço. Incurtindo-lhes no espírito o dever do trabalho no que fui prontamente atendido tratando logo os mesmos de prepararem seus roçados que abrangeram neste ano regular extensão de área muito superior a dos anos anteriores procedendo do mesmo modo os índios Tembê e Timbiras residentes neste posto e sua circunvizinha. Com relação a índole dos nossos índios urubus posso afirmar pelo que tenho observado que se os poderes competentes lhes proporcionaram os meios necessários para o aproveitamento de suas aptidões em breve serão úteis a sociedade, pois que os mesmos são inteligentes e muito dado ao trabalho, procurando imitar o civilizado. Parte dos índios urubus residentes neste posto já se mantém vendendo farinha de suas roças comprando os objetos de mais necessários para seu uso, pois já vão compreendendo que para adquirir os objetos de que tem necessidade é preciso que trabalhe (Relatório do Encaregado do P.I Felipe Camarão, 1939, IR 2 N°86).

⁵ Decreto-Lei nº 5.540 de 2 de Junho de 1943.

Ideias como o “trabalho é um dever” e “que o trabalho é necessário” para se viver são recorrentes nos relatórios. O encarregado procura demonstrar a eficácia do posto junto aos Kaapor, bem como a passividade dos índios junto aos ensinamentos do posto, como se observa no relatório abaixo, do encarregado Elias Rosa do Posto Maracassumé.

São em número de 20 entre mulheres e crianças os Urubus que habitam neste posto. Estes se acham muito satisfeitos já compreendendo que entre nós civilizados há a chamada luta pela vida que obriga o indivíduo a trabalhar para a sua manutenção e que sem o trabalho não há progresso. Adotamos não forçar o índio no trabalho e não abandonar os seus costumes primitivos. Eles, no entanto sabem tirar proveito de tudo que é nosso e que acham-lhes úteis.

Abandonaram o uso do xibé pela manhã pelo uso do café antes de irem para o serviço. O uso do fogo (Talá) em baixo das redes antes de aquera (dormir) também foi abolido, dizendo eles, fazer as redes e roupas ficarem imenso pirré (mau cheiro). A tanga das mulheres foi substituída pela anágua e camisa, os seus vestidos são feito de acordo com o uso das nossas mulheres gostam muito de festa (arara-pe). O púsarrev (dança) para eles é o melhor divertimento e já estão compreendendo o valor do tamataré (dinheiro) que é como isso que se adquire o que se tem necessidade. (Relatório do Encarregado Elias Rosa, 1939, IR2, documento n° 86)

A pedagogia para os índios foi intensiva e, embora o encarregado afirme que tudo era realizado sem coação, em entrevista com Francisco Potiguar, que foi chefe de posto do Pedro Dantas, durante dez anos, esta afirmação torna-se questionável. De acordo com o depoimento de Potiguar, pautado em histórias que ouvia dos índios sobre o período em questão, o posto foi militarizado. Os índios usavam uniformes e respondiam a chamadas para a divisão das tarefas. Agostinho Tembê, um dos índios mais velhos, narra que era utilizada a coerção física e que na época do encarregado Odilon Bandeira os índios eram proibidos de comer as frutas das árvores, só podendo fazê-lo com a permissão deste

encarregado. Caso fosse desobedecido, os índios eram castigados com chicotadas pelo próprio Odilon Bandeira, o que demonstra a prática fascista e autoritária do Estado Novista perante os indígenas.

Além da violência física, é importante destacar a dominação simbólica que o posto exercia sob os índios, visto que o modo de vida indígena, baseado nas relações de parentesco e na visão do trabalho como um meio através do qual o grupo se beneficia como um todo, ficou em segundo plano. A ordem era inserir os índios no âmbito das relações econômicas ditada pela racionalidade capitalista.

É importante evidenciar, entretanto, que os encarregados procuravam demonstrar junto à Inspetoria que as atividades desenvolvidas junto aos índios caminhavam com sucesso. Uma preocupação constante nos relatórios dos encarregados era com a fiscalização da produção dos postos. Toda e qualquer produção deveria ser comercializada pelo SPI, sendo terminantemente proibido que os indígenas comercializassem fora do controle do mesmo. Isto evidencia que era comum os índios burlarem essas normas, o que motiva a imposição de regras ainda mais severas, como demonstra o documento do chefe da Inspetoria Regional, José Gama Malcher:

Considerando que as transações comerciais que se realizam entre os índios da região do Gurupy (Tembés, Timbiras, Urubus) com elementos civilizados são prejudiciais a esses índios pelo seu pouco conhecimento de valor real das mercadorias e pelo modo lesivo e pouco honesto dos comerciantes (regatões). Considerando que pelo regulamento a lei em vigor desta chefia cabe direito de proteger em qualquer sentido os índios atados. Determino aos senhores encarregados e demais funcionários dos postos Pedro Dantas, Felipe Camarão e Maracassumé que fica desta data proibida qualquer transação com esses índios principalmente com o regatão Raimundo Tavares devendo qualquer desrespeito ser comunicado a delegacia de polícia local. A produção indígena dessa região serão arrecadados pelos postos a que darem os índios subordinados e será colocada nesta praça ou em outra onde for conveniente pelo preço meio de transporte revertendo a produção

integral em benefícios deles índios, para que cada posto tenha um livro corrente onde serão escrituradas a respectiva produção e aquisição feitas como de índios e respectiva aldeia (José Gama Malcher, 06-12-1943, Chefe da IR2, documento nº 92).

A política indigenista de Getúlio torna-se, assim, clara, sendo profundamente marcada por uma preocupação do Estado em fazer com que os índios se “tornassem produtivos” e que a produção fosse administrada pelo posto. Com este intuito, criou-se um conjunto de mecanismos pedagógicos, dentre os quais, deve-se destacar também a política getulista de dar e receber, concernente à distribuição de brindes. Esta política estabeleceu a proibição da distribuição de roupas e alimentos para os índios, pois era necessário inculcar a noção de que somente através do trabalho se poderiam adquirir os materiais que se necessitavam. Assim, era ensinado aos índios que eles só poderiam receber os brindes se trabalhassem, aumentando a produção de suas roças, cujo produto vendido ajudaria o Estado a lhes dar mais brindes⁶. Gomes (2005) destaca que durante a ditadura Getulista a relação entre o povo e o presidente foi pautada numa relação de doação. Uma relação de dar e receber dádivas, presentes, benefícios.

Neste contexto, havia uma série de comemorações oficiais que procuravam destacar certas datas, envolvendo a população em um calendário festivo, no qual Getúlio assumia o compromisso de sempre presentear o povo. O povo tinha direito de receber e, portanto, o dever de retribuir. Na concepção desta autora, não retribuir era considerado o inverso da cidadania, era estar fora, era recusar o vínculo e a aliança. O SPI tentava convencer os índios de que era preciso que produzissem para o posto. Deste modo, colaboravam com o “Papa Grande” e sempre seriam lembrados por ele com mais brindes.

Os índios ao negociarem seus produtos com os regatões, nesta concepção, estariam recusando aliança com o “papa grande”. Daí esta prática ser duramente combatida pelo Serviço. Os “brindes” doados pelo posto eram terçados, enxadas e machados, os instrumentos necessários para que pudessem trabalhar. São constantes nos relatórios

⁶ IR2, documento nº 91, 1943.

dos encarregados as solicitações de remessas de brindes para os índios como fazendas, redes, camisas, linhas, espelhos, terçados e facas. Odilon Bandeira, por exemplo, se queixava quando essas solicitações não eram atendidas, demonstrando a importância que os brindes ocupavam na relação do posto com os índios.

Isto abria precedentes para que os índios comercializassem com os regatões e com os garimpeiros de Montes Áureos. Do ponto de vista do SPI, colocava-se em xeque o seu projeto político e pedagógico junto aos índios, que era o de transformar os postos em unidades produtivas e os indígenas em trabalhadores agrícolas sob a sua direção.

Conclusão

A política indigenista em voga no período do Estado novista, como os documentos oficiais podem evidenciar, se pautou em mais um capítulo de uma política integracionista e assimilacionista em relação aos índios. Nesta política observa-se uma orientação claramente homogeneadora que não considerava as especificidades culturais das etnias da área do Gurupi. Uma política que partia de um Estado nacional centralizador e autoritário em que sua ênfase foi criar uma ideologia de uma nação harmônica e na construção de uma identidade nacional única. Os postos indígenas junto com seus servidores sem dúvida desempenharam um papel político e pedagógico importante nesta direção. A partir dos relatórios dos Encarregados de posto observa-se o quanto esta política alcançou os mais distantes recantos do país, não se restringindo apenas ao contexto urbano, mais atingindo os mais diversos segmentos da população como os indígenas.

A eles também foram destinados o culto a nação, a imagem propagandista de Vargas bem como ações que visaram voltar os índios para uma noção de produtividade pautada em uma racionalidade econômica capitalista.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Maria Celina. **O Estado Novo**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000.
- FOUCALT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOMES, Maria Ângela Castro. **A invenção do trabalhismo**. FGV, 3ª Edição, 2005.
- LAUERHASS, Jr. Ludwig. **Getúlio e o triunfo do nacionalismo brasileiro**. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1986.
- LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. Campinas: Papyrus, 1986.
- MATOS, Claudia N. **Acertei no milhar: malandragem e samba no tempo de Getúlio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- RIBEIRO, Darcy. **A política indigenista brasileira**. Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro, 1962.
- SARAIVA, Márcia P. **Produzir mais e melhor: O posto indígena Pedro Dantas durante o Estado Novo (1937-1945)**. Belém, 100f. Monografia (Licenciatura e bacharelado em História) – Universidade Federal do Pará, 2000.
- SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)**. Paz e Terra: 1986.
- SOARES, Carmen. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. In: SOARES, Carmen (Org.). **Corpo e história**. Campinas: Autores associados, 2004. p.109-130.
- SOUZA LIMA, Antônio C. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, 1995.

A QUESTÃO DO NARRADOR E AS DUAS INSUSTENTÁVEIS LEVEZAS DO SER: NO ROMANCE E NO FILME

Wilton Barroso **FILHO**¹

Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da UNB
wbf@unb.br

Maria Veralice **BARROSO**²

Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da UNB
mariaveralice@ig.com.br

Itamar Rodrigues **PAULINO**³

Universidade Federal do Oeste do Pará
itasophos@gmail.com

Resumo: *O filme A Insustentável Leveza do Ser é uma adaptação do romance de Milan Kundera, publicado nos anos finais do século passado. O presente artigo tem por objetivo procurar compreender a relação estabelecida entre o original e a tradução proposta pelo diretor Philip Kaufman. No exercício de decomposição e análise das duas obras buscar-se-á, pelos momentos em que a ausência do narrador-autor provoca no leitor-espectador certa reação diante da produção cinematográfica.*

Palavras-chave: *Narrador. Autor. Voz filosófica.*

Abstract: *The movie The Unbearable Lightness of Being is an adaptation of Milan Kundera romance which was published by the end of last Century. This article has an aim of getting some understanding about the established relation between the original book and its translation into a movie by the director Philip Kaufman. We have the proposal of searching the moments of narrator-author absence that provoke some reaction of the lector-spectator before the cinematographic production. The way to reach the aim of this article is by the exercise of decomposing and analyzing both masterpieces: the book and the movie.*

Keywords: *Narrator. Author. Philosophical voice.*

¹ Wilton Barroso Filho é Professor Doutor em Filosofia pela Universidade de Paris VII. Titular do Programa de Pós-graduação em Teoria Literária da Universidade de Brasília – PPGL – UnB, Brasil.

² Maria Veralice Barroso é Mestre e doutoranda em Teoria Literária pela Universidade de Brasília – UnB, Brasil.

³ Itamar Rodrigues Paulino é Mestre em Filosofia e Doutorando em Teoria Literária pela Universidade de Brasília – UnB, Brasil. Professor da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Brasil.

Uma parcela significativa das melhores produções cinematográficas deve ser pensada na relação de seus autores com a literatura. Do interior dessa perspectiva relacional deparamos-nos com o filme produzido na década de 80 por Saul Zaentz e dirigido por Philip Kaufman, com roteiro de Jean-Claude Carrière: *A Insustentável Leveza do Ser*.

Este filme é o resultado da adaptação de um romance importante do final do século XX, o texto de mesmo nome publicado também na década de 80 pelo romancista tcheco Milan Kundera. Assim como o livro, e, provavelmente, influenciado pelo sucesso dele, o filme de Kaufman teve grande repercussão junto ao público e junto à crítica, o que lhe rendeu em 1988 duas indicações ao Oscar: o de melhor roteiro adaptado e o de melhor fotografia.

Chama atenção do pesquisador o fato de que, muito embora, a adaptação de Kaufman tenha resultado numa bela obra, legitimada pela crítica cinematográfica, confirmada pelos espectadores - especialmente os leitores do romance. Ao visitarmos os sites da internet sobre o filme, a aproximação da adaptação com o original é inevitável na voz dos comentadores, sendo controlada fundamentalmente por uma relação de hierarquia. Nessa relação, os espectadores-leitores geralmente reconhecem a beleza do filme e o fato de que ele e o romance são obras diferentes, mas ainda assim insistem na supremacia do texto literário.

O filme abandona, contudo, algumas das mais profundas reflexões de carácter existencial. Apesar de esta dimensão não ter sido completamente subtraída ao texto original, a adaptação cinematográfica é incapaz de captar a verdadeira essência do título da obra que afinal caracteriza cada uma das personagens. Mas ainda assim é pela beleza do(s) argumento(s) que o filme nos encanta e nos comove.⁴

O filme tem uma bela fotografia. Não resta dúvida. Talvez eu desse 5 estrelas se não tivesse lido o livro. Mas, eu li. Não entrei de inocente. Eu já estava contaminado pela riqueza do texto de Kundera.⁵

⁴ <http://www.urbi.pt/000418/cultura/filme.html>

⁵ <http://claudioalex.multiply.com/journal/item/797/797>

As declarações chamam ainda mais atenção se atentarmos para o fato de que os trechos acima são partes de julgamentos cuja íntegra revela certa autoridade de quem os profere. Não é de uma fidelidade para com o texto literário no sentido de imitá-lo, como geralmente se observa no senso comum, que essas pessoas sentem falta, do que elas ressentem, e cobram da adaptação de Kaufman, é a suposta ausência do teor reflexivo contido no original. Sendo assim, a pergunta que se impõe é: o que faz o filme de Kaufman deixar diante do leitor a sensação de falta, levando-o (leitor) a persistir na proposição segundo a qual o filme não traduz o espírito do original?

Conscientes de que uma postura no sentido de rejeitar simplesmente a aproximação desigual empreendendo uma defesa em favor do caráter autônomo do filme, por si só, não contribuiria com a discussão nem tão pouco seria suficiente para minimizá-la, a nossa proposta se encaminha então no sentido de ir em busca de fundamentos, de elementos capazes de fornecer uma compreensão, menos opinativa e mais metodológica, a respeito das causas mais prováveis dessa relação que, de certa forma, parece ter se cristalizado na concepção dos espectadores-leitores.

1 O problema do narrador

Ao decompor o romance em busca de regularidades, de procedimentos formais que nos levem a fundamentos epistemológicos⁶ capazes de remeterem à pergunta kantiana “O que eu posso saber?” (BARROSO, 2003), deparamo-nos com um elemento de destaque na narrativa kunderiana e que talvez ilumine a discussão: aquele que diz respeito à *voz filosófica do narrador* (BARROSO, 2008). Dentre vários, esse é um elemento que, se não tocado pela tradução, figuraria certamente na sensação de incompletude dela ou, nesse caso, poderia ferir, ao menos na concepção dos leitores do romance, aquilo que Bazin chamou de princípio, de essência da obra (BAZIN, 1991, p. 95-96).

⁶ Existe uma tendência na pesquisa especializada em usar a epistemologia, nas mais diversas áreas do conhecimento. Ver, Revista Cerrados/ publicação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Org. Sylvia Helena Cyntrão; ano 15, n. 21 (2006). UnB, Brasília, 2006, p. 123

Desde muito cedo Kundera demonstrou-se preocupado com a posição do narrador na constituição de sua criação estética. Já em *A brincadeira* (1967) romance de estreia no gênero, ele apresenta ao mundo romanesco uma espécie de narrador coletivo que se caracteriza, sobretudo, pela condução da narrativa na voz de quatro personagens as quais narram em primeira pessoa.

O zelo quando o assunto é a construção do narrador, evolui significativamente no curso da obra a ponto de o escritor não mais se contentar com a simples condição de organizador das consciências no grande diálogo. Não admitindo permanecer do lado de fora da narrativa, Kundera cria um espaço para si dentro dela e, ao se corporificar, manifesta-se diante do leitor enquanto autor, narrador e personagem simultaneamente, criando um modelo de narrador singular para o desenvolvimento de sua atividade literária. Basta lembrar o grande adeus do autor, ao leitor e aos seus personagens, no final de *A Imortalidade* (1990).

Essa categoria complexa de narrador adotada por Kundera é carregada de intenções e significações. Ela se constitui em variações do romance que permite ao autor realizar e credibilizar de modo mais expressivo as reflexões empreendidas pela voz do narrador sobre o homem e suas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo onde vive suas experiências e, simultaneamente, compõe o quadro da ‘pequena história’, ou seja, da história individual cotidianamente vivenciada, esta por sua vez se entrelaça à ‘Grande’ História, aquela compreendida pela história oficial ou factual⁷. É nesse contexto narrativo, portanto, que deparamo-nos com *A Insustentável Leveza do Ser*.

Na Insustentável Leveza do Ser, a voz filosófica do narrador personifica-se na voz do autor quando este descreve o momento exato do nascimento de Tomas.

⁷ Existe hoje uma tendência dos historiadores, especialmente aqueles voltados para os estudos culturais, em tomar as experiências do cotidiano como fonte de estudos. Embora numa perspectiva menos cultural e mais literário-filosófica, Kundera parece compartilhar do desejo de compreender a história não tanto por meio dos atos grandiosos, dos feitos dos grandes heróis, mas sim por meio das experiências cotidianamente vivenciadas pelos homens comuns. Tal desejo se evidencia quando nos diz que “não apenas a circunstância histórica deve criar uma nova situação existencial para um personagem do romance, mas a História deve em si mesma ser compreendida e analisada como situação existencial (1988, p. 38).

Há muitos anos penso em Tomas. Mas é sob a luz dessas reflexões que o vi claramente pela primeira vez. Eu o vejo de pé, numa das janelas de seu apartamento, os olhos fixos, do outro lado do pátio, na parede do prédio defronte, sem saber o que fazer (KUNDERA, 1995, p. 12).

Aqui, compartilhamos com o narrador-autor o momento sublime da criação em que Tomas deixa de pertencer ao universo da consciência do criador e passa a agir no mundo concreto da vida, enquanto outra consciência, aquela que se constrói gradativamente como um todo, mediada pelo processo de experimentação das possibilidades do indivíduo. Numa certa medida, o narrador-autor procede a uma criação literária de forte inspiração kantiana (sublime), mas ao se transformar durante este processo atinge uma prática transformadora de inspiração hegeliana, tal como ensinou Luckács (2000).

Como bem confia o narrador-autor, Tomas nasce sob à luz do pensar filosófico a respeito do mito nietzscheano do *Eterno Retorno* e das discussões acerca dos pólos contrários de Parmênides, especialmente o peso e a leveza, que segundo ele (narrador-autor), constitui-se na mais misteriosa e ambígua de todas as contradições. Sendo resultado dessas reflexões asseguradas pela *voz filosófica do narrador* com a autoridade de autor, Tomas e as demais personagens com as quais se relaciona, especialmente Tereza e Sabina, não podem ser desvinculadas seja do incômodo *Eterno Retorno* nietzscheano, seja das contradições de Parmênides, pois segundo a voz do narrador, que se manifesta com autoridade de autor, são esses os fundamentos que os geram, são eles que irão conduzi-los no interior do romance.

Com Tereza e Sabina, Tomas vive um triângulo amoroso onde o peso do amor de Tereza se contrapõe à leveza existencial de Sabina, tais relações são representativas de uma busca de Tomas não pelo outro, mas por si mesmo, pelo equilíbrio entre os pólos negativos e positivos de Parmênides. Contudo, essa busca pelo equilíbrio pressupõe a difícil tarefa de efetuar escolhas e, para Tomas, segundo o narrador,

Não existe meio de verificar qual é a boa decisão, pois não existe termo de comparação. Tudo é vivido pela primeira vez e sem reparação. Como se um ator

entrasse em cena sem nunca ter ensaiado. Mas o que pode valer a vida, se o primeiro ensaio da vida já é a própria vida? (KUNDERA, 1995, p. 14).

A consciência quanto às incertezas ou a impossibilidade mesmo de retornar faz a vida ser tratada como um esboço onde cada momento deve ser vivido e experimentado como único, pois num mundo fundado pela inexistência do retorno, tudo estará perdido tão logo seja vivido⁸.

A busca pelo equilíbrio confrontada com a identificação com provérbio alemão *einmal ist keinmal*, uma vez não conta, desse modo, uma vez é nunca, se por um lado, faz de Tomas um sedutor kunderiano voraz e frenético, por outro, exige do autor uma estética literária capaz de driblar a condição imposta pela inexistência do retorno. É desse modo então, que estrategicamente o autor cria uma estrutura narrativa onde seja possível, uma mesma situação tornar-se cíclica como afirmou Nietzsche, e poder ser vivida várias vezes, circularmente, por diferentes personagens. A repetição dos acontecimentos e a variedade de suas vivências permitem à voz filosófica do narrador uma inserção mais aprofundada frente às ações e às reações das personagens que de modo variado nas suas vivências, experimentam as diversas possibilidades humanas.

Tal qual Tomas, as demais personagens de *A Insustentável Leveza do Ser* pertencem à categoria denominada por Kundera de ‘ego experimental’. Para o autor a personagem dentro dessa perspectiva está para além da simulação de um ser vivo, ela nasce para testar e experimentar as reflexões propostas pela voz do narrador autoral acerca das possibilidades humanas e suas contradições na trajetória da ‘pequena e da Grande História’. Desse modo, é a partir do relacionamento amoroso entre Sabina e Franz - no qual Franz em relação à Sabina é a representação do peso e da nostalgia contidos no intelectual do final do século XX - que tem sobre os ombros o seguinte paradoxo terminal, de um lado, o recurso ao princípio intransigente da racionalidade moderna, do outro, o mundo das relativizações. O vazio

⁸ Daí percebermos, numa perspectiva heraclitiana, que uma oportunidade perdida, estaria perdida para todo o sempre. O pensamento filosófico de Heráclito diz respeito ao Ser que é e vem-a-ser, um Ser em permanente mudança (devir); enquanto que Parmênides, citado pelo próprio narrador kunderiano, defende a ideia do Ser que É e do não-Ser que não é.

deixado pelos conflitos bélicos que promoveram as duas grandes guerras mundiais e a divisão do mundo em dois blocos, o socialista e o capitalista - que o narrador ao mesmo tempo em que nos coloca frente aos conflitos existenciais do homem que cada vez mais se fragmenta e caminha para vazio existencial no curso da história, nos conduz a uma reflexão, junto com ele, sobre a condição humana dentro dos *paradoxos terminais* do mundo moderno.

O gesto filosófico do narrador que compartilha com o leitor acerca das experiências humanas no crepúsculo da modernidade se confirma na voz do autor quando este, num de seus ensaios, afirma que,

Depois de ter conseguido milagres nas ciências e na técnica, este 'senhor e dono' se dá conta subitamente de que não possui nada e não é senhor nem da natureza (ela se retira, pouco a pouco, do planeta) nem da História (ela lhe escapou) nem de si mesmo (ele é guiado pelas forças irracionais de sua alma). Mas se Deus foi embora e o homem não é mais senhor, quem então é senhor? O planeta caminha no vazio sem nenhum senhor. Eis a insustentável Leveza do ser. (KUNDERA, 1988, p. 41).

Pensando nas palavras de Kundera e no momento histórico em que ele está situado quando profere tal afirmação remetemo-nos a Eric Hobsbawm, mais especificamente a seu livro *Era dos extremos: o breve século XX*, quando do ponto de vista histórico assegura que “não há como duvidar seriamente de que em fins da década de 1980 e início da década de 1990 uma era se encerrou e outra nova começou.” E ainda que, “À medida que a década de 1980 dava lugar à de 1990, o estado de espírito dos que refletiam sobre o passado e o futuro do século era de crescente melancolia *fin-de-siècle*” (HOBSBAWM, 1995, p. 15-16).

Tais observações nos fazem crer que a voz *filosófica* remete o leitor ao lugar de fala do narrador-autor enquanto sujeito da história, tornando mais críveis as reflexões por ele empreendidas. Dessa maneira, a tríade narrador-autor-personagem, no romance, estabelece com o leitor um contrato de leitura pautado na confiança, na credibilidade do que é dito. Essa relação assegura ao leitor uma noção de verdade que vai além da verdade ficcional, cria-se uma espécie de realidade ficcional em que o

leitor sente-se à vontade para deixar de ser simples observador e passa à condição de participante e sujeito da narrativa, torna-se um co-construtor das reflexões coordenadas pela voz filosófica do narrador-autor.

O tipo de narrador de *A Insustentável Leveza do Ser* pertence ao mundo do romance, é um aspecto técnico da moderna narrativa polifônica que permite o uso de até três pessoas (*eu, ele, a gente*) a um mesmo narrador. São vozes, onde uma delas é hegemônica, e assume a atitude de “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994), podemos chamar essa voz principal de a voz do autor. Esses múltiplos aspectos contidos em um mesmo narrador, coloca em um mesmo plano uma estrutura nova que comporta o narrador, o autor e as personagens. Essa característica complexa constitui-se na principal característica do narrador do romance do século XX. As personagens são produtos romanescos da dialética existente entre o narrador e o autor. Conflito ou convergência, pouco importa, há nessa técnica a possibilidade nova de intercâmbio de experiências com o leitor. O autor que se esforçava desde Flaubert para estar ausente, retoma, ao longo do século XX, um novo papel, o de dar um valor novo à narrativa, não basta apenas ser verossímil, tem que ser crível, ter credibilidade.

Um olhar atento do conjunto da obra romanesca de Milan Kundera revela uma busca evidente por esse narrador polifônico e complexo. Mas sua narrativa é original por que busca dar à voz do autor uma característica reflexiva, profunda, que nos faz pensar em uma *voz filosófica*. Gerando uma nova tríade do ponto de vista da recepção: o leitor, o autor, o narrador. A cumplicidade implícita entre o narrador, o autor e o leitor, a dificulta a aceitação identitária de qualquer leitura de *A Insustentável Leveza do Ser* que prescindia da figura do narrador.

“Praga, em 1968, vivia um jovem médico chamado Tomas...” [...] “Mas a mulher que mais o compreendia era Sabina.” [...] “Tomas foi enviado a um *spa* para realizar uma operação”[...] Emitidas por um narrador figurativo, são exatamente essas as frases que dão início à narrativa cinematográfica de *A Insustentável leveza do Ser*. Os três períodos configuram-se em três momentos singulares no filme, já que se constituem nos únicos em que o diretor se utiliza da voz do narrador. Nesses restritos espaços, a abordagem do narrador se apresenta desprovida de qualquer elemento que revele a intenção de fazer o espectador a ela se

apegar enquanto fundamento epistemológico relevante quando se trata da decomposição e compreensão da obra, em verdade, na maioria das vezes, o narrador passa despercebido por quem assiste ao filme.

Do modo como está posta, a voz do narrador tem aqui um valor mais estético do que semântico, pois em se tratando da interpretação dos sentidos é perfeitamente possível abrir mão desse recurso na atividade hermenêutica. O que equivale a dizer que no filme de Kaufman, nos poucos momentos em que se faz presente, o narrador ocupa um lugar figurativo e, em vez de atribuir maior complexidade ao texto como o faz no romance, torna a narrativa mais clara, menos dúbia. Literalmente ele abre as cortinas e revela diante do espectador o sedutor insaciável representado por Tomas e os conflitos⁹ entre o amor e o sexo por ele vividos os quais evoluem para uma história de amor vivida com Tereza, história essa que acaba constituindo-se em tema central da narrativa. Nesse sentido, percebemos nessas pequenas manifestações, que o narrador construído por Kaufman cumpre um papel bem diferente daquela centralidade e densidade que lhe é conferida no romance kunderiano. Para esse sedutor, o sexo deixa de ser uma prática de si (FOUCAULT, 2006)¹⁰ passando a configurar como o prazer pela aventura pura e simples.

Muito provavelmente, Kaufman não ignorava a centralidade da figura do narrador no texto de Milan Kundera quando de sua adoção como referência para a produção cinematográfica, mesmo assim, no processo de tradução, optou pela ausência da voz filosófica dele no filme. Por que o diretor abdicou da figura do narrador? Esta é uma pergunta para a qual não temos resposta. O que podemos dar conta é da decomposição do filme no sentido de procurar entender como e quando a ausência do narrador deixa ao leitor a sensação de incompletude.

Entendemos que, pelo menos dois momentos são significativos quando se trata da ausência da voz filosófica do narrador. O Primeiro deles, do qual antecipadamente já começamos a tratar, diz respeito a Tomas...

⁹ No filme, esses conflitos são menos existenciais, do modo distinto de como se acentuam no romance, são provocados pela pulsão sexual incontrollável do sedutor que se mostra sempre apto a novas aventuras.

¹⁰ Foucault começa a discutir a sexualidade como prática de si a partir do volume I da História da sexualidade e aprimora essa discussão com A Hermenêutica do sujeito.

Como dissemos, o romance prepara a entrada de Tomas, existe um porquê de sua presença ali, ele nasce à luz das reflexões empreendidas pelo narrador e, ainda que suas ações não sejam controladas autoritariamente pelo narrador-autor, é produto dessas reflexões e transita pela narrativa carregando consigo os fundamentos do pensar que o coloca em cena. Ao contrário disso, o filme se inicia com Tomas centralizando o primeiro quadro. Em seguida ao anúncio do narrador que situa brevemente o lugar, a época e a personagem, damos-nos conta da presença em cena dos primeiros gestos e das primeiras falas de Tomas, quando num diálogo com uma colega de trabalho diz: *Tire a roupa./O quê?/Eu disse para tirar a roupa. /Mas você viu tudo ontem à noite. /Preciso verificar uma coisa /Só três segundos.* Na sequência ao diálogo, surge a voz do narrador a qual cumpre a função de dizer que a mulher que melhor o entendia era Sabina. Tão logo o narrador conclui sua apresentação, deparamo-nos com Tomas deitado na cama com Sabina.

Vemos então que numa abordagem direta pautada na voz da personagem e utilizando-se da imagem como recurso expressivo, o diretor dispensa as reflexões das quais Tomas emerge no livro, ao mesmo tempo em que as subverte. Nesse quadro, as cenas, as palavras pronunciadas por meio do discurso direto livre e a intervenção do narrador, fazem Tomas solidificar-se na consciência do espectador essencialmente como um conquistador. Ao desprender o protagonista das concepções de Nietzsche e de Parmênides, Kaufman nos apresenta um leve e adorável sedutor que, embora esteja pautado na criação kunderiana, é um outro sedutor, o qual se mostra com outras características e outras funções dentro da obra e diante do espectador.

Em alguns momentos do filme, Tomas surpreende o espectador com algumas frases empreendidas pela *voz filosófica do narrador* do romance, o que ocorre, por exemplo, nesse diálogo quando fala a Sabina a respeito de sua relação com Tereza:

Você acha que estou fazendo uma grande bobagem. Como posso saber?...Se eu tivesse duas vidas, em uma, eu a convidaria a ficar em casa e na segunda, eu a chutaria para fora,... Aí eu faria a comparação para saber o melhor a ser feito. Mas só vivemos uma vez. A vida é tão leve! É como um contorno que nunca

podemos... preencher, corrigir...para melhorá-lo é assustador.

As reflexões filosóficas do narrador sobre o *Eterno Retorno* e sobre o peso e a leveza em Parmênides estão aqui perfeitamente identificadas na voz da própria personagem, contudo tais palavras e frases não dão conta da profundidade necessária – nem parece ser esta a intenção aqui – para levar o espectador a estabelecer outras relações dentro e fora da obra para entender e principalmente refletir sobre o que é dito. Essas palavras são expressas com certa reverência, mas não se detém sobre elas, o filme evolui novamente para a cena seguinte e aquilo que de certa forma, no romance, se constitui em fundamento da personagem, aqui se transforma em recurso que confere ao sedutor certo grau de requinte e erudição, tornando-o por certo mais atraente. A ausência de uma voz filosófica que reflita sobre o que é expresso em palavras, aliada ao ritmo rápido dos acontecimentos – os quais aqui, dentro de uma perspectiva linear e não cíclica –, que só ocorrem uma vez, faz o dito perder o sentido metafórico-reflexivo e se transformar em uma espécie de retórica que contribui para sobressair em Tomas a figura do autêntico e irresistível sedutor delineado pelo imaginário popular com mais precisão a partir do século XVII¹¹.

A faceta central de Tomas enquanto grande sedutor pode ser observada também, e principalmente, na relação dele com Tereza e Sabina. É certo que, mesmo com a ausência do narrador, Tereza e Sabina se apresentam como dois pólos distintos, onde a leveza de Sabina se contrapõe ao peso de Tereza, mas apesar de vermos Tomas transitando inquieto no meio desse triângulo amoroso e, paralelamente

¹¹ É fato que a obra de Kundera traz como um dos fundamentos primeiros de análise a figura libertina, que em certo sentido se aproxima da figura donjuanesca apresentada ao público pela peça espanhola do século XVII *El burlador de Sevilla y convidado de piedra* de autoria do Frei Gabriel Téllez que escrevia sob o pseudônimo de Tirso de Molina. Contudo, é visível que os sedutores kunderianos apresentam características que os coloca numa perspectiva diferenciada tanto do conquistador espanhol, quanto da abordagem filmográfica, pois enquanto o don Juan de Kaufman prima pela política do corpo, pela pulsão sexual, os de Kundera fazem do sexo uma prática de si, um meio de buscar a si mesmo na crise identitária própria dos Paradoxos terminais do mundo moderno. Há que se observar que em certos momentos do filme, fica evidente a impossibilidade de se abstrair completamente da *voz filosófica* do narrador.

a este, buscando novas aventuras, conseguimos perceber na existência de Tomas, certo desconforto e inconformidades que emanam de si mesmo na vivência de suas relações amorosas. Contudo, em vez de conduzir a uma reflexão existencial acerca da personagem, tais sensações, mais uma vez lhe conferem um ar de mistério e distanciamento, quase que erudito, já que ao espectador é impossível extrapolar essa compreensão, visto que se não existe nenhum elemento no filme que nos permita adentrá-lo com maior profundidade, a rapidez conferida pelo tempo dos acontecimentos leva o espectador para a cena seguinte e mina assim qualquer gesto filosófico que se pretenda ter diante dos acontecimentos.

Se o ritmo imposto pelo desenrolar dos acontecimentos faz com que o espectador se prenda mais aos fatos do que a uma compreensão deles, a inexistência do narrador contribui para isso ao impedi-lo de elaborar uma reflexão mais sistematizada sobre o ser e o existir da personagem no decorrer do filme. Qualquer compreensão que se queira da obra de Kaufman não pode ser adquirida passo a passo por meio de relações estabelecidas no ir e vir e no entrelaçar das reflexões tecidas pelo narrador, o sentido só pode ser apreendido como um todo da trama. É dessa maneira que a opção narrativa adotada por Kaufman insere o espectador numa envolvente história de amor rodeada por conflitos e incertezas alimentados pela instabilidade emocional de Tereza e as aventuras eróticas de Tomas. História de amor essa que evolui para um quase final feliz, não fosse a morte de Tereza e Tomas. A opção narrativa que subtrai a voz filosófica do narradora faz com que Tomas deixe de ser um ego experimental nos moldes kunderianos, aqueles que testa as possibilidades humanas, e se permita unicamente à leveza do Ser. A tal ponto que o filme bem que poderia se chamar simplesmente a leveza do ser, já que o insustentável, atributo da voz filosófica do narrador, está para além dele.

Após Tomas, entendemos, como o segundo momento, a ausência do narrador filosófico o qual se torna mais evidente e deixa o espectador-leitor com uma sensação de falta, isso diz respeito à personagem Franz, ao seu relacionamento com Sabina e a sua relação com a 'Grande História'.

No segundo triângulo amoroso composto por Tomas, Sabina e Franz, o narrador-autor se insere com a sua voz reflexiva e, a partir das ações dessas personagens, constrói um quadro representativo do indivíduo dentro da história. Nesse momento, o romance kunderiano coloca no centro do pensar filosófico a seguinte proposição: a história factual é única, mas o modo de vivê-la, de experienciar os fatos é

próprio e particular de cada Ser. Assim como o primeiro que tem o peso representado na figura de Tereza, esse segundo triângulo amoroso transfere para Franz tal característica. Se Sabina foi o equilíbrio de Tomas para suportar a complexidade do romance com Tereza, aqui é Sabina que busca o equilíbrio entre a leveza de Tomas e o peso de Franz.

Quando no filme, o cineasta abre mão da figura do narrador que pensa, necessariamente dá outro sentido para esse segundo triângulo amoroso. Nessa relação, ainda que seja uma das poucas personagens que assuma uma perspectiva mais reflexiva dentro da obra, Sabina se torna, em essência, uma mulher livre, aberta às diversidades da vida, em se tratando do amor, é desprendida de qualquer tipo de princípio moralista, ela parece encarnar os valores propagados pelos movimentos feministas dos anos 60 - especialmente aqueles voltados para a liberdade sexual - que propriamente se configura no ser que carrega consigo os problemas existenciais dentro da 'Grande História'.

Ainda que muito do comportamento de Sabina na composição cinematográfica - seja pela manutenção do chapéu coco, pelo receio de se prender a um lugar ou a uma pessoa - nos permita afirmar ser ela a personagem que mais se aproxima da análise histórico filosófica do indivíduo, que cada vez mais perde suas referências num mundo que caminha para a fragmentação dos seres e dos princípios modernos, revelando uma crise identitária própria do tempo e do lugar de onde fala seu criador, aqui, uma combinação da subtração da *voz filosófica do narrador* com a expressividade das imagens e o encaminhamento, salvo em poucos momentos, linear e ininterrupto do enredo, conduz o espectador a outra direção, aquela que apresentará Sabina como a mulher que melhor entende Tomas, sua amante. Dessa maneira, em relação à Tereza, num primeiro momento, Sabina se configura como o centro desencadeador da insegurança e dos ciúmes de Tereza e mais tarde desenvolve também com ela uma relação velada que oscila entre a amizade e a atração¹².

¹² Dentro dessa perspectiva de liberdade que envolve Sabina, a seção de fotos com Tereza no ateliê em Genebra torna-se uma das cenas mais expressivas não só do filme, mas do cinema. A despreensão filosófica talvez seja o que possibilite aqui a grandiosidade dessa cena, esse momento da criação de Kaufman diz por si só, seja pela beleza, seja pela delicadeza, seja pela aparente ausência de intenções. Contraditoriamente, esse momento só é o que é, porque traz consigo a capacidade de ser mais estético do que semântico, o que nos parece despontar como pretensão primeira de seu autor.

Se no filme esse segundo triângulo amoroso faz sobressair a figura de Sabina, no livro, ela solidifica-se enquanto *ego experimental* que vive a dualidade do peso e da leveza, resultantes das ideias de Ser e Não-Ser de Parmênides. Entretanto, é importante dizer que a experiência de Sabina, que permite a inserção do pensamento do narrador-autor, só se constitui na relação com Franz.

Na terceira parte do livro intitulada *As palavras incompreendidas*, tem-se acesso ao valor das palavras para Sabina e para Franz, nessa passagem o narrador empreende uma reflexão, entre outras, acerca do que é mulher, verdade, luz e escuridão. No tecer das proposições revelam-se as contradições entre o valor atribuído por Sabina e Franz às mesmas palavras. É assim, então que no filme a narrativa em torno de Franz torna-se um dos momentos onde mais se evidencia, para o espectador-leitor, a ausência da *voz filosófica* do narrador. Ao contrário do filme, no romance, a personagem de Franz tem valor significativo como elemento semântico da narrativa, e existe também, e principalmente, enquanto produto das reflexões empreendidas pela *voz filosófica*.

Dentro de uma concepção reflexiva, Franz é, sem dúvida, uma personagem central do texto original e que no filme, exatamente pela ausência da voz do narrador, torna-se uma personagem quase figurativa. No reduzido espaço que lhe é destinado, Franz apresenta-se mais como uma nova aventura amorosa de Sabina, que propriamente uma personagem sobre a qual nos debruçamos para compreender as contradições e incertezas do homem que caminha para o fim do 'breve século XX' (HOBSBAWM, 1995).

Conclusão

A ausência do narrador - não um narrador qualquer e sim o narrador kunderiano com suas especificidades, aquele que leva ao leitor a certo grau de cumplicidade na construção e experimentação do fazer artístico - é o elemento que, na nossa concepção, faz com que o espectador-leitor tenha a sensação de incompletude quando se vê diante do filme. Acreditamos, e aqui procuramos trazer estas considerações, que isso ocorre porque o narrador composto pela tríade, narrador-autor-personagem, faz que a obra desse escritor seja inseparável desta sua criação estética.

Basta ver aqui os dois comentários citados no início desse trabalho, para darmos conta de que os leitores os quais revelam tal insatisfação quanto ao filme pertencem ao grupo dos que já leram o livro. Um deles chega a afirmar que não entrou de inocente, pois “já estava contaminado pela riqueza do texto de Kundera.” Tomas desvinculado da ideia do *Eterno Retorno* ou das contradições entre o Ser e Não-Ser de Parmênides e a relativização de Franz no filme são sem dúvida os dois momentos cruciais dessa ausência, pois além da significação delas no romance, essas duas personagens são fundadas no pensar filosófico da voz narrativa e são elas, portanto, que mais fazem o espectador-leitor se ressentir da falta do narrador na produção cinematográfica.

Quando audaciosamente – dizemos audaciosamente porque, reiteramos a afirmativa de ser difícil supor que o diretor do filme estivesse alheio à força do narrador no texto original – Kaufman por um lado corre o risco da incompreensão dos leitores, mas por outro, estabelece um caráter autônomo para sua obra, embora seja uma adaptação do romance de Kundera, a produção de Kaufman configura-se como outra obra, que parte do original, mas não tem nenhum compromisso com ele, o que apresenta nas telas do cinema não é *A Insustentável Leveza do Ser* de Kundera, mas sim uma releitura que lhe é própria e a qual faz nascer uma outra obra, o filme *A Insustentável Leveza do Ser*.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Wilton. Elementos para uma Epistemologia do Romance. **Colóquio: Filosofia e literatura**. São Leopoldo: Usininos, 2003.

BARROSO, Wilton. A voz filosófica do narrador kunderiano. **XI Congresso Internacional da Abralic**: Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 2008.

BAZIN, A. **O cinema**: ensaios. Trad. Eloísa de A. Ribeiro. Aão Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov *In: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CASTILHO, Pedro. O uso da língua na episteme moderna ou a lingüística, a literatura e o autor como atitudes contra teológicas. Literatura e outras áreas do conhecimento. **Revista Cerrados** - publicação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Org. Sylvia Helena Cyntrão. ano 15, n. 21, Brasília: UNB, 2006, p. 123.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos: o breve século XX**. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUNDERA, M. **A arte do romance**. Trad. Teresa Bulhões C. da Fonseca e Vera Mourão. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1988.

_____. **A insustentável leveza do Ser**. Trad. Teresa Bulhões C. da Fonseca. Direitos de edição da obra em Língua Portuguesa da Ed. Nova Fronteira, cedidos à Ed. Record de Serviços de Imprensa S.A. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. **A brincadeira**. Trad. Teresa. Bulhões C. da Fonseca e Ana Lúcia Moojen Andrada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

_____. **A imortalidade**. Trad. Teresa Bulhões C. da Fonseca e Anna Lúcia Moojen Andrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2000.

MOLINA, Tirso de. **O burlador de Sevilha e o convidado de Pedra**. Trad. Alex Cojorian. Brasília: Círculo de Brasília, 2004.

REFERÊNCIA FILMOGRÁFICA

A Insustentável Leveza do Ser (Original: The Unbearable Lightness of Being). Direção: Philip Kaufman, Roteiro: Jean-Claude e Produção: Saul Zaentz. EUA, 1988.

HISTÓRIA ORAL: RE-CONSTRUINDO A REALIDADE E AS RELAÇÕES SOCIAIS

Ana Lídia Cardoso do **NASCIMENTO**¹
Secretaria de Estado de Educação/PARÁ
analidia@ufpa.br

Lembrar não é reviver, mas é re-fazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.
Marilena de Souza Chauí

Resumo: O trabalho a ser apresentado é resultado da dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Internacional em Planejamento do Desenvolvimento, no Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), da Universidade Federal do Pará (UFPA), com o título “Escolas-família agrícola e agroextrativista no estado do Amapá: práticas e significados”, sob a orientação da prof^{ta} Dr^a Lígia T. L. Simonian, defendida em março de 2005. O trabalho buscou a realização de estudo acerca das experiências das Escolas-Família do estado do Amapá, sob a perspectiva de percebê-las como alternativa de educação no meio rural com potencialidade de contribuir para o desenvolvimento rural do estado. As discussões para a construção da proposta dessas escolas originam-se nas lutas travadas pelos agricultores que, partindo da análise de sua realidade verificaram que as escolas rurais convencionais não atendiam aos seus interesses e que, a proposta pedagógica da EFA poderia se constituir em uma solução para a educação no ambiente rural. O artigo tem a intenção de apresentar algumas questões verificadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa no que se refere à aquisição de conhecimentos por meio da oralidade, garantindo o resgate histórico, cultural, social e econômico de um dado momento histórico.

Palavras-chave: História. Memória. Educação rural.

Abstract: The work to be presented is the result of the dissertation submitted in the course of International Master in Planning of Development, in the Center for

¹ Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pelo Núcleo de Altos Estudos Amazônicos-PLADES/NAEA/UFPA. Especialista em Educação Ambiental pelo Núcleo de Meio Ambiente-NUMA/UFPA. Professora e Técnica da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Atualmente cedida para a Universidade Federal do Pará/Pró-reitoria de Graduação e Ensino/ Diretoria de Ensino.

Advanced Amazonian Studies (NAEA), at the Federal University of Pará (UFPA), titled "Schools- family farms and the agricultural extractive activities in the state of Amapá: practices and meanings ", under the guidance of prof^a Dr^a. Ligia T. L. Simonian, defended in March 2005. The study aimed to carry out study on the experiences of the Schools-Families in the state of Amapá, from the perspective of perceiving them as an alternative to education in rural areas with the potential to contribute to rural development in the state. The discussions for the construction proposal of these schools originate in the struggles by farmers, based on an analysis of their reality found that conventional rural schools did not meet their interests and that the pedagogical proposal for EFA could be a solution for education in rural areas. The article intends to present some issues noted during the development of the research in relation to the acquisition of knowledge through orality, guaranteeing the historical, cultural, social and economic rescue in a contexts of a given historical moment.

Keywords: *History. Memory. Agricultural Education.*

1 Contextualização do estudo dissertativo

1.1 As Escolas-Família Agrícola e Agroextrativistas no estado do Amapá: significados

Os registros sobre esta temática, educação rural, movimento social rural, políticas públicas para o meio rural ainda são poucos se comparados com as produções destas questões vinculadas à realidade urbana. Contemporaneamente, a organização dos movimentos sociais no meio rural inicia-se na década de 1970 e fortalece-se na década de 1980. Os Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STR), movimento dos seringueiros, a organização dos movimentos dos posseiros, do Movimento dos Sem-Terra (MST), do movimento das quebradeiras de coco, atingidos das barragens, remanescentes de quilombos foram atores importantes nesse momento. Em relação ao quadro educacional, a população rural apresenta uma realidade objeto de crítica. Segundo Censo Escolar de 2002, 50% das escolas rurais têm apenas uma sala de aula e oferecem exclusivamente o ensino fundamental, de 1^a a 4^a séries. E a população rural é capaz de elaborar críticas sérias sobre este quadro no sentido de identificar este problema. O que pode ser verificado no depoimento do pai de aluno

em entrevista, onde afirma que “[...] no meio rural só fazem escolas de 1ª a 4ª série como se não precisasse ter outras séries”. Muito embora tenha tido um aumento, no estado do Amapá, no número de escolas no meio rural com modalidades de 5ª a 8ª séries, estas ainda não conseguem suprir as necessidades da população. A concepção implícita é de que estas populações necessitariam cursar até a 4ª série. Tal posição é decorrente do olhar que se direciona para este grupo social, visto como atrasado, sem cultura, em contraposição à realidade urbana que para Ricci (1999, p. 2) “[...] configura-se como espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social”.

O estudo de experiências educativas que se pauta de acordo com as especificidades culturais e necessidades econômicas das populações rurais é de grande relevância para a proposição de uma educação que resgate o caráter peculiar da vida rural, haja vista essa realidade educacional ter sido submetida de acordo com a história da educação brasileira às diretrizes e princípios da educação urbana, ou seja, uma educação que, se sabe possuir valores e culturas próprias e valorosas. tem sido submetida à dominação de valores exógenos. Essa evidência deve-se a ausência de uma maior democratização quanto às inovações educacionais que vêm acontecendo no meio rural, como as EFA, que em seu trabalho com a pedagogia da alternância, podem se constituir em alternativa de educação rural diferente das escolas rurais convencionais, por estimularem ações associativistas nas comunidades envolvidas, maior participação das famílias, o fortalecimento de seu capital social, através de práticas de solidariedade e cooperação, e principalmente uma educação significativa que considere a realidade vivenciada pelos alunos relacionando teoria e prática.

A pedagogia da alternância alia os conhecimentos formais escolares aos conhecimentos da família do agricultor, contribuindo para o fortalecimento do trabalho com a agricultura, pecuária, extrativismo, piscicultura e enriquecimento de suas experiências de vida e trabalho. Este trabalho teve como objetivo central a análise das EFA e EFAEX em sua trajetória histórica e política enquanto iniciativa do movimento social rural local, para a verificação de suas possíveis contribuições para o processo de desenvolvimento do meio rural do estado do Amapá, com vistas à sustentabilidade regional e sua organização por meio de uma Rede das

Associações das Escolas Famílias Agrícolas e Agroextrativistas do Amapá (RAEFAP), uma entidade civil sem fins lucrativos, de caráter educativo, cultural e social. Esta rede tem como princípios teórico-metodológicos, possíveis contribuições para um novo estilo de desenvolvimento da Amazônia considerando as potencialidades ambientais e suscitando uma consciência crítica loco-regional com relação ao meio ambiente. Para se trabalhar os tópicos acima citados, em especial os que tratam da história do movimento social rural no estado do Amapá, o processo de criação dessas escolas, o seu fazer pedagógico, tivemos que recorrer às entrevistas, à história oral, ouvir o que os atores sociais envolvidos tem a dizer uma vez que é “preciso ouvir o que tantos têm a dizer. Falar sempre, exibindo dúvidas, incertezas e limites. Do conflito e do diálogo dos conhecimentos existentes nas redes formadas é que posso aprender e, talvez, ensinar” (ALVES, 2001).

O eixo teórico da dissertação são as categorias movimentos sociais e pedagogia da alternância, desenvolvimento sustentável e educação para a sustentabilidade e suas revisões a fim de incorporarem o discurso da educação para a sustentabilidade, e sua articulação para o alcance do desenvolvimento rural sustentável proposto pelas EFA. Analisando-se o caráter do papel do Estado e sua perspectiva de desenvolvimento pensado para a Região Amazônica, e sua ingerência no sentido de consolidar as políticas propostas dentro de um Plano Nacional de Desenvolvimento, vinculado a uma visão de desenvolvimento compromissada com a perspectiva de prioridade ao pensamento economicista da busca do crescimento econômico a qualquer custo, o que gerou uma grande perda nas potencialidades dos recursos naturais da região.

As categorias teóricas descritas acima foram delineadas nos capítulos que tratam especificamente da história e construção das EFA no estado do Amapá, vinculando-as dentro de um panorama mais amplo como movimentos sociais e educação no meio rural, a definição e os princípios da pedagogia da alternância nas práticas cotidianas das EFA, a trajetória histórica das EFA no estado do Amapá, as origens das EFA no movimento social rural do Amapá enquanto construção de sonhos coletivos, e o fazer pedagógico das EFA e seus resultados no fortalecimento do agroextrativismo familiar rural das comunidades rurais envolvidas nesta proposta pedagógica. Elaborou-se um quadro teórico, encaixando

as considerações teóricas produzidas sobre a temática e o conhecimento empírico resgatado das falas e observações realizadas, com o objetivo de indicar as possibilidades de implementação prática da educação para a sustentabilidade a partir da análise das concepções apresentadas pelos atores sociais envolvidos, construindo-se assim uma caracterização da educação desenvolvida por estas escolas e os entraves de sua relação institucional com o poder público, enquanto mecanismo de articulação política a partir de inserção deste movimento social rural.

O estudo de caso foi a opção metodológica utilizada para adentrar nestas realidades, o que para Yin (2001, p. 67-68) é denominado de estudo de casos múltiplos, assumindo questões do tipo “como” e “por que”:

[...] onde cada área pode ser o objeto de um estudo de caso individual, e o estudo como um todo teria utilizado um projeto de casos múltiplos. Projetos de casos múltiplos possuem vantagens e desvantagens distintas em comparação aos projetos de caso único. As provas resultantes destes casos são consideradas mais convincentes, e o estudo global visto como sendo mais robusto, e ao mesmo tempo o fundamento lógico para projetos de caso único, não pode ser satisfeito por casos múltiplos.

Este estudo foi realizado em quatro escolas: EFA do Pacui (EFAP), EFA da Perimetral Norte (EFAPEN), EFAEX do Carvão (EFAC) e EFAEX do Maracá (EFAEXMA), todas localizadas em áreas rurais do estado do Amapá. O trabalho de campo obedeceu a um período de dois meses e 15 dias. Neste foi realizado entrevistas com monitores, coordenadores, alunos, pais de alunos, assessoria pedagógica, lideranças sindicais, pessoas mais antigas/idosas nas comunidades onde estão localizadas as escolas, o que oportunizou o conhecimento da história do lugar, que em geral, sua população mais jovem desconhece. Tal evidência gera o que Thompson (1992:25) defende, que “os historiadores orais podem escolher exatamente a quem entrevistar e a respeito de que perguntar. A entrevista propiciará, também, um meio de descobrir escritos e fotografias que, de outro modo, não teriam sido localizados”. A produção científica implica em ampliação do conhecimento empírico, do senso comum. Berger (1985, p. 37) afirma

que o “[...] o senso comum contém inumeráveis interpretações pré-científicas e quase - científicas sobre a realidade cotidiana, que admite como certas. Se quisermos descrever a realidade do senso comum temos de nos referir a estas interpretações”. Desta maneira, analisar as diferentes realidades das EFA do estado do Amapá significa inserir-se nas diferentes realidades apresentadas, ou seja, a EFAP, a EFAPEN, a EFAC, a EFAEXMA. O desafio foi maior considerando as diferentes realidades com suas especificidades e múltiplas faces.

E em se tratando da história de experiências de educação inovadora nesse campo, assim como da história da organização social dessas comunidades rurais ainda, é mais intensificada a lacuna quanto às informações e aos registros históricos. No estado do Amapá são pequenos os registros sobre a história dos municípios e inexistem históricos sobre os distritos onde se localizam as EFA. A EFAP encontra-se localizada no distrito de Pacui, município de Macapá. No município de Mazagão estão duas EFA, a EFAC, no distrito de Carvão, e a EFAEXMA, na vila do Maracá. A EFAPEN localiza-se na Rodovia BR 210, Perimetral Norte, no município de Pedra Branca do Amapari. A dificuldade para coletar dados sobre estes foi grande devido à dificuldade já mencionada de acesso às informações. E neste momento tivemos que recorrer às memórias sociais dos moradores do local, ou seja, as pessoas mais idosas que detém o conhecimento do processo de construção da comunidade, que acompanharam seu crescimento e seu desenvolvimento resgatando sua cultura, história, religiosidade, formas produtivas etc.

2 A história oral como mecanismo de reavivar as origens da localidade

Pensar o passado não deve ser entendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não deve ser encarado como algo morto ou arquivado: nele estão as raízes do presente (ARANHA, 1989).

A utilização da história oral como recurso para as investigações de historiadores ou outros estudiosos não se constitui em consenso do ponto de vista metodológico. No entanto, de acordo com Santos (2000), desde as “décadas iniciais do século XX, diversos sociólogos e antropólogos norte-americanos fizeram uso de relatos orais em suas investigações. Mesmo no Brasil, a utilização de relatos orais em pesquisas acadêmicas remonta

aos anos de 1950, também nas ciências sociais. Contudo, foi apenas no contexto da “Nova História” que as fontes orais fizeram sua reentrada no campo desta disciplina, embora ainda continuem a enfrentar resistências da parte de alguns historiadores”. (SANTOS, 2000:2).

Simonian (2001, p. 107-148) utiliza-se da história oral enquanto instrumento metodológico, para dissertar sobre a participação das mulheres nos trabalhos dos castanhais do sul do Amapá, resgata não somente as relações de trabalho desse processo produtivo como, ainda, a cultura dessa população. E dentro dessa linha de raciocínio Thompson (Id., p. 19) afirma que:

a história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Este tipo de projeto propicia fazer da história uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário. O método da história oral possibilita o registro de reminiscência das memórias individuais, enfim a reinterpretção do passado”.

Esta afirmação é compatível com os depoimentos tomados pelas pessoas possuidoras de uma significativa memória social, como o de seu Sabá Jucá (68 anos) morador da Vila do Maracá:

O meu pai veio com 18 anos do Ceará, viveu 105 anos, teve 6 meses com o bando do Lampião, depois cansou e também porque minha mãe pediu pra ele sair e aí ele veio pra o Amapá, aqui ele era jagunço do Zé Júlio², ele tinha a medalha do padre Cícero; a gente gastava 12 dias a remo para ir pra Santana pra

² José Júlio, considerado o maior latifundiário do mundo, foi comerciante, seringueiro e Intendente do município de Almerim. Iniciou o processo de ocupação econômica da região através de expropriação e concentração de terras em suas mãos, submetendo a população residente à forma do trabalho compulsório, utilizando-se do aviamento e da violência. Suas terras no estado do Pará, municípios de Almerim, Porto de Moz, e território federal do Amapá poderiam chegar a 3 milhões de hectares.

vender a farinha que a gente fazia; hoje tudo é fácil, tudo esta melhor, antes era tudo com lamparina, hoje não se sabe dormir sem energia. o primeiro morador foi um senhor por nome Joaquim Vicente, veio do Ceará, morava no lugar de nome Careca, depois veio o genro dele, a primeira casa daqui é onde é hoje a casa do seu Pedro. Maracá tinha muita fartura, jacaré se podia sair, queixada, porco do mato tinha demais em grande numeridade, meu pai contava que era a porteira do curral da cabanagem, o pessoal que morava lá tinha orelha grande por isso se chamava cabano; antes falava no mapa que tava no campo geral, tinha riqueza no rio, que era tudo dos cabanos... depois ficou um bacabal; tem muita cachoeira nas áreas altas: Pancada é a primeira cachoeira, Cuamba, Piranha, Paca, Angelim, Tucumã, Anariai, Caraná, Varador, é uma das mais grandes da região. Tem dois anos que caboclo do Maracá ganha dinheiro, quando a estrada já varou no Carana, falta só ser beneficiada para o Carana fica mais fácil, e aumento pra quem trabalha com a castanha, o caminho ficar mais fácil com o atalho da estrada; a estrada pronta pra carro só tem 14 anos; antes era tudo mata pesada, desde matapinguari tinha aqui, bicho do mato que come gente, existia aqui; a igreja católica tem 13 anos que a comunidade aqui construiu, depois é que chegou o padre; a festa que tem é a do São Tomé, padroeiro da vila, os primeiros que festejaram já faleceram, mas foi passando de família pra família e por isso até hoje existe, o meu pai quando chegou aqui já tinha essa festa, dizem que foram os antigos que trouxeram; a vila tem 14 anos, antes era apenas alguns moradores; as primeiras casas foram feitas com mutirão pelo prefeito de Mazagão, por nome pureza; a minha mãe fazia esteira de táboa para colocar embaixo da rede. a praga era a muriçoca, não se sabe se é o óleo, gasolina, que se tá incluindo na água que muriçoca não tem mais hoje, outros bichos também como a cobra. Trabalhei com a borracha, a quinzena que eu fazia era de 15 dias no trabalho com a borracha; estou esperando a aposentadoria do soldado da borracha. Coloquei um sapato no pé quando tinha

15 anos, que não conseguia nem andar, hoje é tudo fácil e o pessoal ainda reclama; trabalhava com as seringueiras, primeiro a borracha, depois o leite, o látex, cortava no mato e colocava o leite em um tanque grande, retirava o leite fazendo as marcas na árvore, tinha a bandeira brasileira a espinha do peixe, que fazia na seringueira, com um balde de cuia aparava o leite. A borracha quem comprava era Zé valente para vender para o exterior. Tirava fora e ia vender no comércio, comprar as necessidades, a alimentação, roupa, mosquitoireiro; a seringa era tirada no verão; no inverno era a castanheira, pra cima ainda tem muita, trabalhei com maçaranduba pra tirar leite, cozinhava pra fazer o bolão (borracha) e a solva, colocava em uma forma grande. Hoje é o que tá na frente é a castanha que nunca perdeu. Peixe dá, mas não como antes; tracajá dava muito ovo nessa área; a vila era cheia de ninho com ovo; é muito difícil jacaré hoje, antes cachorro não latia na beira do rio, acabou porque entrou a compra da pele, aonde sabia que tinha jacaré o pessoal ia e matava pra tirar o couro, mas não acabou, apenas afugentou. Há de ter um lugar pra separar eles para ninguém ir lá; o que Deus criou não acaba tem lugar que existe par ninguém passar lá para guardar os bichos e a mata. Ainda tem muita castanha pra dentro, não acaba assim não; onde tem fartura o pessoal não liga (Seu Sabá Jucá).

O depoimento do senhor Sabá Jucá, considerado uma das pessoas mais antigas na Vila do Maracá, permitiu a descrição da realidade sob o olhar de alguém que, apesar do ponto de vista de uma subjetividade fantasiosa e limitada, permite o conhecimento da realidade de um passado nos aspectos econômicos: a economia da borracha, formas de produção, política de exportação; ambientais: perda da qualidade ambiental exemplificado na perda das seringueiras, castanheiras, animais, poluição dos rios; religiosidade; modificações trazidas com a modernidade, a energia, a abertura de estradas que ocasionou a melhoria no escoamento da produção. Aparentemente sua visão

sobre o assunto é parcial e limitada àquilo que seus olhos viram e que seus ouvidos escutaram. Trata-se, enfim, de sua história de vida; é ele quem define quem e quais acontecimentos devem dela participar. Entretanto, a narrativa daquilo que foi vivenciado (real ou imaginariamente) [...] nos permite descortinar, além de eventos e personagens reais, o imaginário e as representações da sociedade [...] sobre o seu próprio passado. (SANTOS, 2000, p. 2).

As declarações apresentam a diversidade de riquezas oriundas das experiências existenciais vivenciadas por este ator social que consegue resgatar uma enormidade de informações advindas desta vivência. O que se percebe é que mesmo quando não tem o controle da situação, conhecimento sobre o assunto, como no caso do movimento da Cabanagem³ ele constrói formulações de acordo com o seu imaginário social, imaginário este que se relaciona à visão que é repassada pela historiografia oficial sobre o movimento da Cabanagem como um fato histórico com caráter subversivo, de transgressão às leis e às normas impostas pelo poder estatal, daí a visão de “bicho papão” dado aos cabanos por seu Juca Sabá. Hall (1992, p. 157-160) enfatiza que “hoje em dia somos todos um pouco menos ingênuos, me parece, e reconhecemos que a história oral está longe de ser uma história espontânea, não é a experiência vivida em estado puro, [...] os relatos produzidos pela história oral devem estar sujeitos ao mesmo trabalho crítico das outras fontes que os historiadores costumam consultar”.

A importância da utilização da história oral enquanto suporte metodológico em um trabalho desse porte é de grande contribuição no sentido de propiciar o acesso à história a quem não a tem, e ainda garante a construção de uma história que só existe na lembrança de algumas pessoas

³ Cabanagem, para Júlio José Chiavenato, foi o único movimento popular no Brasil em que o povo toma o poder. Não por acaso é uma guerra “esquecida”. Quando é lembrada é para dizer que os cabanos eram uma rala de malfeitores e bandidos que tomaram de assalto Belém do Pará, em 1835, promovendo a desordem e saqueando as lojas ou incendiando propriedades. Isto porque, no seu grande momento, negros, índios, mulatos, cafuzos, tapuios e brancos pobres, matam governadores, expulsam o poder que os oprime e subvertem de fato a situação política no Pará.

que, em geral, encontram-se idosas, podendo perder as lembranças. No entanto, apesar dos questionamentos quanto à validade da credibilidade das fontes orais, ela apresenta-se de extrema relevância para a reconstrução de histórias sob outras versões e perspectivas, permitindo a ampliação e a flexibilidade do conhecimento de uma realidade que até então era tida como absoluta.

Thompson afirma que (1992, p. 18)

para alguns historiadores tradicionais os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se de memória individual, que as vezes pode ser falível e fantasiosa. No entanto, a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas ou visuais. O que interessa em história oral é saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omissivo, pois essa seletividade com certeza tem o seu significado.

Mas, em se tratando do resgate histórico de uma dada realidade, apesar da forte presença da subjetividade, se pode inferir análises significativas acerca desta mesma realidade, e esse é o papel do cientista social, do pesquisador que trabalhe dentro de uma perspectiva crítica, desvendar cada depoimento apresentado à luz de sua matriz epistemológica, possibilitando que as histórias até então encobertas possam ser desveladas e estudadas. Para Montenegro (1992, p. 9),

“o espaço onde se constrói uma cidade nos convida para o reconhecimento de um espectro infinito de determinações/relações. É nesse plano intrincado que homens, mulheres, crianças, velhos e velhas estabelecem, projetam, realizam suas vidas. O que fazem, o que inventam o que transforma está além de qualquer possibilidade positiva de determinação”.

É com esta compreensão que se construiu este artigo.

Dona Lucimar (66 anos) e seu Joaquim Ramos Cordeiro (64 anos), irmãos e filhos de um dos primeiros moradores do distrito de São Joaquim do Pacuí, e dona Conceição (64 anos), filha também de um dos primeiros moradores da localidade, assim como seu Ciro Ramos, agente distrital, também em seus depoimentos descrevem as mudanças

ocorridas principalmente quanto às questões ambientais, o que resultou na diminuição significativa da pesca, caça. Outra questão apontada no depoimento de seu Ciro é quanto à alteração na estrutura administrativa do estado do Amapá⁴ gerando uma determinada paralisação no trabalho com a agricultura devido ao vínculo e ocupação com a esfera pública, na sua maioria a população passou a ser funcionária pública, demonstrando, assim, alguns pontos que contribuíram para a reconstrução da história da vila de São Joaquim do Pacui.

A atividade econômica era a roça, pesca para alimentação; não é como hoje que planta tudo, naquele tempo era só farinha. A gente fazia a farinha aqui e vendia no Bailique, mais de 1 (um) dia e uma noite de viagem no remo, pra Macapá era 8 dias de viagem; a farinha para Macapá ia de barca a vela. A primeira rua foi onde a nossa família mora. A primeira escola do governo foi criada em 1950. As primeiras professoras eram do Igarapé do Lago. Os meus pais pagavam uma professora particular para dar aula para os filhos, o meu pai trazia pessoas que tinha estudo pra alfabetizar. Quando eu fui pra escola pública já tava alfabetizada. A primeira escola particular foi do Anastácio, a minha primeira professora da escola do governo foi de nome Safira de Carvalho Costa. O meu pai fez dois campo de aviação a braço. No tempo de Coaraci Nunes, Pauxis Nunes⁵, que eles chegavam de avião no local. Não tinha gente mais interessado do que meu pai por esse lugar. Tinha um padre, Antônio Arcanjo, que vinha e dava missa em qualquer casa. O sr. Alessandro criou as comunidades, junto com a esposa que iam de barco pequeno atrás das crianças. No sítio, nome Garimpo, tinha o lugar do giral, quando a roça foi queimada tinha os restos de cerâmica. Em Santa Luzia do Pacui tem cemitério indígena, tem alunos que está fazendo uma pesquisa. Primeira ocupação indígena, os primeiros posseiros ficaram na boca de Cipriano Vitalino. A SUCAM faz

⁴ O Território Federal do Amapá transformou-se em Estado da federação em 1988 ocorrendo a promoção da reestruturação política e administrativa nacional.

⁵ Políticos importantes no cenário político local, regional e nacional na década de 1930 e 1940.

muito tempo que estão por aqui, 5 ou 6 anos está o escritório da SUCAM. A estrada foi aberta no tempo do Cleyton, que estava substituindo outro prefeito e foi o primeiro a varar aqui; trabalhava muito, fez o pedaço do Corre Água, iam de pé pra o Corre Água, que fica a mais ou menos 7 km. Mulheres faziam as mesmas coisa dos homens, não era como hoje que é separado. Ficam só esperando que o marido bote tudo, eu não, eu quero ter o meu dinheiro. As frutas do mato: bacaba, inajá, tucumã, hoje tem pouco açai. O meu marido tá pagando gente pra cuidar da roça porque não tem gente da família pra cuidar (Dona Lucimar).

Este depoimento indica as dificuldades de locomoção devido à distância da capital destacando a farinha enquanto a monocultura predominante. A organização geográfica da vila, atualmente a rua indicada por D. Lucimar, é considerada rua principal da localidade. O surgimento da escola, da igreja e o papel de liderança de seu pai no sentido de buscar a melhoria do local para demonstrar para as autoridades. Indica ainda as origens indígenas enquanto os primeiros moradores demonstrados pela presença dos sítios arqueológicos na região.

Antes a situação era a gente pegava o peixe quando queria, hoje a gente compra tucunaré a R\$ 5,00. O igarapé ficava alto, enchia na cheia, ficava na altura de um pau alto, hoje não fica abaixo nem da metade do pau, porque não soubemos preservar o igarapé. Hoje a gente toma cuidado pra não secar. O desmatamento acaba com tudo, falei pra uma técnica da SEMA (Secretaria de Estado de Meio Ambiente) fazer a limpeza na beira do igarapé, mas nunca mais apareceu aqui. Antes tudo era dividido pesca, caça, hoje tem que comprar. Antes a gente tinha o mutirão ou convidado⁶, cada um tinha uma função. Matava um capado e chamava homens, mulheres, rapazes era uma festa, hoje é só você ninguém aparece pra ajudar. É chamado Pacui porque antes a gente

⁶ Sistema de ajuda recíproca que implica solidariedade entre as partes envolvidas objetivando a realização de um empreendimento: derrubada de mata, construção de casa, procura de caça.

jogava uma muncheada⁷ de farinha na cuia, pegava os pacui e assava sobre a folha na brasa. Pacui quer dizer pacui⁸ pequeno. No período de alta produção da farinha, a comercialização acontecia em Itaubal, duas cargas por semana, era o auge da farinha. (Seu Joaquim Cordeiro)

A caça não existe mais, estamos aproveitando o campo porque a floresta nativa não existe mais. Aqui já teve a maior quantidade de produção de farinha, quando passou a ser estado as pessoas passaram a ser funcionário público e deixaram de trabalhar na terra pra receber um salário. Hoje a maioria compra farinha. A pesca só pra alimentação e apenas no verão. Aqui já teve a maior quantidade de produção de farinha, quando passou a ser estado as pessoas passaram a ser funcionário público e deixaram de trabalhar na terra pra receber um salário. Hoje a maioria compra farinha. A pesca só pra alimentação e apenas no verão. Desemprego é a maioria, as pessoas se iludem com o emprego público, mas eu costume dizer que é a terra é tudo. (Seu Ciro Ramos)

Tinha muito peixe (tucunaré, traíra), a gente pescava muito. Pra gente puxar traíra era rapidinho! Punhava o cacuri e pegava acará, mapurá, todo o tipo de peixe se pegava de cacuri. Hoje em dia, eu mesma não pesquei mais porque não dou conta. Olhe, sempre aqui, acolá, o pessoal pesca. Não tem nem a metade, cê sabe, né? Povoou. Aí, um bate com uma malhadeira, uma tarrafa⁹, o peixe foi acabando. O rio pequeno, foi ficando mais difícil. Já não tem como teve. De primeiro, logo quando me casei, a gente ia trabalhar, aí, quando voltava, não tinha comida. Aí “umbora pescar”. Aí, rapidinho era uma cambada. Pois é, pra vista que tinha, hoje em dia não tem mais, porque povoou. [...] Olhe, eu não tô bem lembrada quem começou esta estrada, mas a gente ia por terra.

⁷ Mão cheia.

⁸ Peixe de água doce próprio dos rios da Amazônia, nome de origem indígena.

⁹ Redes de pesca utilizadas para pescar na região. Tarrafa é uma rede de pesca, circular com chumbo nas bordas e ao centro uma corda, que permite retirá-la fechada da água.

Aí, logo que começou a gente pegava o carro lá na localidade no Piriri e no Bacaba. Uma vez, minha filha veio, a que morava em Macapá, quando eu fui deixar ela, inchou o mocotó, que a gente levava farinha na costa até o Curicaca. Tudo a gente levava carregado e apanhava o carro no Curicaca. Depois, passou pra ai pro Bacaba. A gente ia daqui sempre carregando o trosso e panhava o carro no Bacaba, do lado de lá da Ponta Grossa. A gente passava um bucado de sacrifício (Dona Conceição).

Os depoimentos indicam as alterações ocorridas, em especial com o povoamento da região, consequência da transformação do Território Federal do Amapá em estado da federação, no ano de 1989, fazendo com que a maioria da população, transformando-se em funcionário público, abandonasse a agricultura, e apesar da ênfase de Seu Ciro na importância da terra, ele também, de acordo com a esposa, afastou-se desta preocupando-se mais com a função de Agente Distrital. Outro aspecto de mudança do local deve-se a valorização do seu potencial turístico, que assim como pode trazer benefícios, no sentido do crescimento da economia local, pode gerar problemas sérios no que se refere às alterações no modo de vida da população, principalmente da juventude, que de acordo com os depoimentos se encontram desocupados e sem perspectiva de um futuro promissor.

No distrito do Carvão, localizado no município de Mazagão, a origem da história da formação da vila do Mazagão, remonta ao imperialismo ibérico na porção setentrional do continente africano entre os séculos XVI e XVIII.¹⁰ E ainda nos dias de hoje a população do

¹⁰ O grande obstáculo à dominação lusa nessa região foi a resistência dos mouros contra a expansão cultural europeia materializada principalmente através da fé cristã. Em virtude dos frequentes conflitos étnico-culturais, a colonização nessa parte da África se tornou uma empreitada de elevado custo à Coroa portuguesa. Com a falência da Mazagão Africana, colônia portuguesa, hoje ocupada pelo Marrocos, criou-se a vila de Mazagão Amazônica, na margem esquerda do rio Mutuacá, onde logo foram assentados 163 famílias, sendo os primeiros habitantes 114 brancos e 103 escravos, transformando-se nos primeiros agricultores desta região. Inicialmente foram hospedados em Belém, onde permaneceram até junho de 1771. Por volta de 1915, o governador do Pará resolve incorporar esta vila ao município de Macapá, devido à situação sócio-econômica e política.

município de Mazagão se mantém com uma de suas atrações turísticas e culturais, a festa de São Tiago, que é a reprodução das lutas entre mouros e cristãos. E a própria história de luta para a conquista de seus direitos como educação, saúde, abertura de estradas foram construídas com o esforço de sua população. O depoimento de seu Tomé conta sobre esse processo.

A história do Carvão é meio complicada [...] Aqui era quilombo, era refúgio dos escravos, naquela época quando os portugueses vieram, trouxeram muitos escravos, você sabe que escravo era obrigado a trabalhar e muitos fugiam. Aqui nós temos três regiões que surgiu por quilombola que é o Carvão, o Maracá e o (?), O carvão foi descoberto por um caçador, naquele tempo os patrões tinham aquela pessoa que caçava pra eles comerem, aí ele foi caçar e se perdeu e veio varar aqui no Carvão. Uma pessoa de 104 anos que contou toda essa história, então quando ele chegou e disse que eles teriam um lugar pra ficar refugiado por muitos anos e isso eles fizeram. Naquela época, aqui era deserto, não tinha habitante, não tinha nada, eles sofreram bastante, tiveram que começar a vida, mas depois que houve as libertações tomaram fôlego e começaram, aí começou a chegar as famílias. No Carvão chegou a morar 26 famílias quando se transformou em território. O Camilo da Luz foi intendente e isso deu revolta porque naquela época os brancos não queriam que os negros subissem e como ele era negro, era da família Luz, ele sofreu uma repressão muito grande a ponto dele ter de renunciar ao mandato antes de terminar porque a pressão política era muito grande. Os brancos que assumiram da família Flexa fez uma pressão muito alta e ele teve que renunciar antes da hora o cargo. [...] Quando passou a território o pessoal começou a ir embora daqui, chegou um momento que isso aqui ficou deserto, sem ninguém que morava aqui. Algumas pessoas moravam lá na vila, e só tinha roça aqui. O patrão alugava a propriedade e você teria que vender direto para o patrão e isso foi por muito tempo. Em 1969 quando a igreja retoma todo o trabalho de base com o padre. Aí ele começou a dizer

“por que vocês não criam uma comunidade” e logo em 69 nós abrimos esse ramal aqui no machado, na enxada, de lá da beira da estrada até na beira daquele lago, era muito chão. Nós fizemos 3 km de distância. Quando a gente abre a estrada, aí começa a discutir e o padre disse: “vamos fazer uma capela”, onde hoje se reúne os alcoólicos anônimos. Construímos escola pressionando o prefeito, o posto de saúde, melhoria na estrada.[...] A vantagem do Carvão é que ela é um comunidade que cresce, mas o povo não tem um vínculo empregatício, o povo continua trabalhando na agricultura, plantando, criando as suas pequenas criações. Então por isso a comunidade do Carvão ‘tá’ crescendo organizadamente porque o povo não ‘tá’ olhando só pro emprego, os empregados que nós temos no nosso município, em nossa comunidade é professor, enfermeiro, a parte grossa, ninguém é empregado.

A reflexão acima indica que

Estaremos percorrendo representação de caráter universal, onde o ser próprio, porém, encontra-se em um movimento e em relação permanente com determinações específicas; onde a própria razão de ser se define como algo particular e próprio de aspectos específicos da formação social sem, no entanto, perder seu elo, sua relação com planos gerais/universais (MONTENEGRO, 1992, p. 10).

Diferente da população da vila do Pacui, a população de Carvão, na sua maioria, ainda vive da agricultura, demonstrando um maior apego a sua cultura e a valorização da sua origem étnica. Percebe-se certa organização e participação de jovens nas atividades realizadas pela comunidade religiosa, cuja religião predominante também é a católica. O destaque apresentado por Seu Tomé das conquistas, conseguido pela comunidade, deve-se à organização e formação política a qual teve uma forte contribuição da igreja católica, que ajudou na mobilização da comunidade uma vez que esta já possuía esta força em potencial, até pela sua trajetória histórica.

Considerações finais

Para finalizar há que se destacar a utilização da história oral como a constituição da memória viva, a história viva, feita por homens e mulheres comuns, do nosso dia-a-dia, que são os verdadeiros construtores da história, ou seja, a construção de uma escola, de um posto de saúde, de uma pista de aviação, de uma estrada começa sempre enquanto iniciativa de um grupo social organizado. O Estado apenas intervém no sentido de implementação de uma demanda que a população em geral exige sob pressão. E a historiografia oficial repassa que a iniciativa é de quem possui a hegemonia, seja econômica, política, cultural, etc. E de acordo com Thompson (id. p. 28), com a história oral “amplia-se e se enriquece o próprio campo de ação da produção histórica; e ao mesmo tempo sua história social se modifica. Para ser claro, a história se torna mais democrática. A crônica dos reis introduziu suas preocupações a experiência de vida das pessoas comuns”.

Infelizmente ainda há uma lacuna muito grande e significativa quanto à valorização do conhecimento oriundo dos sujeitos que viveram e fizeram a história de uma dada localidade ou região. Esta história tem ficado sem ser contada porque não há registros seguros e concretos sobre elas, no entanto ela está viva e poderá nos dizer muito sobre as diferentes e diversas ambiências apresentadas e estabelecidas. O sujeito responsável em processar e repassar as informações é incitado a reviver fatos, acontecimentos, a rememorar, a lembrar acontecimentos e pessoas com as quais conviveu em outros espaços e tempos. E a referência que possui para retornar é o momento e tempo presente, “ainda que nem sempre expresso em palavras, que serve de ponto de partida para a rememoração. Voltar no tempo é um exercício que necessita de um constante ir e voltar, pois cada lembrança ancora-se a um momento do presente”. Nesse sentido, a constatação de que o tempo presente é parâmetro para as análises futuras partindo do passado, é essencial para que possamos compreender a importância de olhares de sujeitos como os relatados neste artigo que ajuda-nos a ressignificar a história a luz da história significativa e viva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: _____. Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989. 288p.
- HALL, M. História oral: os riscos da inocência. **O direito à memória**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 157-160.
- MONTENEGRO, A. T. **História Oral e Memória**: a cultura popular revisitada. Rio de Janeiro: Editora Contexto, 1992.
- O' DONNEL, G. Sobre o estado, a democratização e alguns problemas conceituais: uma visão latino-americana com uma rápida olhada em alguns países pós-comunistas. Tradução Otacílio Nunes. *Novos Estudos/CEBRAP*, n. 36, São Paulo, 1993. p. 123-145.
- RICCI, R. **Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro**. Disponível em: <<http://www.serrano.neves.nom.br/downloads/educrural.pdf>>. Acesso em: 24/10/2003.
- SANTOS, A. C. A. **Fontes Orais**: testemunhos, trajetórias de vida e história. Cópia cedida, 2000.
- SIMONIAN, L. T. L. Mulheres da Amazônia brasileira: entre o trabalho e a cultura. Belém: UFPA/NAEA, 2001.
- THOMPSON, P. A voz do passado: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ECOTORISMO OS ATRATIVOS NATURAIS EM BUJARU/PARÁ

Gelson Carneiro da **SILVA**¹
Faculdade de Turismo do Instituto de
Ciências Sociais Aplicadas/UFPA
gelson@ufpa.br

Carlos Américo Lima **VASCONCELOS**²
Escola de Aplicação/UFPA
cavasco@ufpa.br

Haydeé Borges **FONSECA**³
Faculdade de Administração/UFPA
hay@ufpa.br

Resumo: *o ecoturismo é um segmento do turismo que vem crescendo cada vez mais e tem contribuído para o desenvolvimento econômico e social da localidade. Isto porque se mostra como um potencial para a melhoria de vida das comunidades envolvidas, além da proteção, da conservação e preservação do meio ambiente. Como alternativa de lazer, o ecoturismo, baseado no tripé do desenvolvimento sustentável (preservação e conservação do meio ambiente, desenvolvimento da localidade e envolvimento e crescimento econômico da comunidade), não se limita apenas ao uso sustentável natural de agora, e sim busca viabilizar a minimização das consequências do fluxo de turistas, valendo-se de um controle da capacidade de*

¹ Turismólogo pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Especialista em Ecoturismo pelo Núcleo de Meio Ambiente-NUMA/UFPA. Atualmente (2009), desempenha atividades de caráter técnico-administrativas na Faculdade de Turismo do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Pará - FACTUR/ICSA/UFPA. gelson@ufpa.br

² Geógrafo pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Especialista em Geografia Econômica pela Fundação Educacional Severino Sombra – FUSVE, Brasil e Especialista em Ecoturismo pela Universidade Federal do Pará – NUMA/UFPA. Atualmente (2009), é Professor de Geografia do Núcleo Pedagógico Integrado da Universidade Federal do Pará. cavasco@ufpa.br

³ Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Especialista em Gestão do Planejamento em Desenvolvimento Regional - UFPA. Atualmente (2009), realiza Curso de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento no NAEA/UFPA. Desempenha atividades de caráter técnico-administrativas na Faculdade de Administração da UFPA. hay@ufpa.br.

suporte da localidade, servindo de base à fiscalização da degradação ambiental que o fluxo de turistas pode proporcionar ao ambiente natural visitado. Neste artigo, apresentamos como essa modalidade vem sendo desenvolvida no Município de Bujaru e suas adjacências.

Palavras-chave: *Ecoturismo. Desenvolvimento Local. Turismo Sustentável.*

Abstract: *Ecotourism is a segment of tourism that is growing increasingly and has contributed to the economic and social development of the town. This is because it shows how a potential for improving the lives of the communities involved, in addition to the protection, conservation and environmental preservation. Alternatively recreation, ecotourism, based on the triad of sustainable development (preservation and conservation of the environment, development and involvement of village community and economic growth) is not limited to the sustainable use of natural now, but make the search minimization the consequences of the flow of tourists, drawing up of a control the ability to support the town, serving as the basis for monitoring the environmental degradation that the flow of tourists can provide the environment visited. In this article we present how this method has been developed in the municipality of Bujaru and their surroundings.*

keywords: *Ecotouris. Local Development. Sustainable Tourism.*

Introdução

O turismo tem excelentes perspectivas no século XXI e ocupa hoje papel relevante na economia mundial, sendo o terceiro, entre os maiores produtos geradores de riqueza. O turismo tem fomentado, como um dos serviços mais promissores na geração de trabalho e renda, mas também tem sido denunciado por sua capacidade de devastação e degradação da natureza ao transformar regiões, quando praticado sob um modelo que não incorpora a sociedade local. Segundo Fennell (2002), o turismo tem duas vertentes principais: o turismo alternativo e o turismo de massa. No primeiro caso, o turismo é conhecido como agente que fornece o ímpeto para o desenvolvimento apropriado de longo prazo. No segundo, gera perturbações ecológicas e sociológicas em regiões [que são] devastadas por práticas de turismo de massa, que valoriza mais o artificial, o consumismo, o luxo, marginalizando a cultura local e a população do entorno. Como

exemplo desse modelo turístico, desvinculados do entorno, pode-se citar os *resorts*.

No turismo alternativo, as políticas do setor não se concentram apenas nas necessidades econômicas e técnicas, mas enfatizam a demanda por um ambiente não degradado e valorizam as necessidades da população local. Neste modelo, surge o ecoturismo, como novo segmento do turismo, que segundo Ceballos-Lascurain (1995), é uma modalidade que não tráz grandes impactos ao meio ambiente, à biodiversidade e à cultura local, tendo em vista que praticantes buscam contato com áreas ainda pouco exploradas em termos sociais, ou seja, contatos com paisagens, plantas e animais silvestres sem agredi-los.

Assim, para que esta atividade turística possa ser desenvolvida são necessárias diretrizes capazes de proporcionar uma política voltada à valorização da natureza, portanto, do ecoturismo, compreendido como conservação do patrimônio natural e cultural, sob uma perspectiva de conscientização ambientalista, que trata da interpretação do ambiente como bem-estar das populações. E ainda, de acordo com Lascurain (1995), o ecoturismo é vital à medida que possibilita o desenvolvimento sustentável e uma abordagem multidisciplinar, sob um planejamento primoroso em relação ao meio físico e gerencial.

Esta perspectiva da atividade turística tem contribuído efetivamente para o desenvolvimento local, ao dinamizar práticas socioeconômicas e culturais das populações envolvidas, sob um novo paradigma. No contexto global, a manutenção das identidades culturais tem repercutido, muitas vezes, em fortes atrativos de lazer e de conhecimento para o público visitante. Outro aspecto relevante desta modalidade, diz respeito ao desenvolvimento sustentável, que tem sua base no respeito e cuidado com a comunidade, conservação do meio ambiente natural, bem como de hábitos e costumes tradicionais, conservando a vitalidade e a diversidade dos seres vivos, melhorando a qualidade de vida da comunidade envolvida.

Trata-se, na realidade, de estabelecer certos critérios e regulamentos face aos limites e capacidade de suporte do local, minimizando o esgotamento dos recursos não-renováveis, modificando atitudes e práticas das pessoas ao permitir que as comunidades humanas cuidem de

seu próprio ambiente e, desta forma, busquem o desenvolvimento sem deteriorar o patrimônio cultural, os recursos naturais e o ambiente. Sob esta definição, pode-se afirmar que o ecoturismo é capaz de gerar processos de gestão ambiental tendo em vista sua competência específica de utilizar e renovar, simultaneamente, os recursos naturais, sem comprometer a capacidade de atender as gerações futuras.

Para entender as práticas de ecoturismo no estado do Pará, mostra-se a experiência no Município de Bujaru e suas adjacências, porém, antes de entrar nessa realidade é importante discorrer sobre a compreensão do ecoturismo à medida que se utiliza esta modalidade para mostrar sua importância ao desenvolvimento no Estado.

O ecoturismo, como instrumento de operacionalização das ações e atividades do turismo no Município de Bujaru/PA, particularmente em sua zona periurbana, oferece aos visitantes um contato direto com a natureza. Os igarapés existentes na localidade são propícios ao lazer, enquanto as ruínas do engenho Bom Intento possibilitam revisitar um pouco da história paraense. O modo de vida das comunidades que habitam esse espaço e suas diversas atividades de subsistência, tais como a apicultura, a produção de farinha d'água, passeios de canoa e caminhos em trilhas podem também tornarem-se atrativos interessantes. Neste sentido, mostra-se como o ecoturismo pode se constituir como uma estratégia de sustentabilidade sob a perspectiva de desenvolvimento local.

1 Ecoturismo, sustentabilidade e preservação ambiental: um novo paradigma do turismo

O excesso de pessoas degrada e altera o apelo estético do produto turístico e diminui o interesse dos visitantes pelos atrativos. Se um novo destino começar a ser intensamente divulgado e ocasionar um aumento significativo do fluxo de visitação, sem que tenham sido tomadas providências para impedir sua degradação, certamente esse lugar em bem pouco tempo não servirá mais à prática ecoturística.

A utilização de terras para Unidades de Conservação, assim como a escolha de locais para a instalação de grandes complexos hoteleiros frequentemente é repleta de riscos ambientais e injustiças sociais face

aos processos de remanejamento das populações locais, muitas vezes de forma ilegal ou mesmo compulsório. Hoje, com o mundo cada vez mais consciente dos direitos e responsabilidades dos cidadãos, a conservação torna-se uma exigência, ainda mais quando o problema do aquecimento global decorre das formas de exploração da natureza com objetivos eminentemente empresariais, para obtenção do lucro, o que tem levado ao desrespeito às populações locais. Conforme estabelece Lindberg (1995), a atividade turística além de melhorar a economia regional é capaz, também, de alterar a cultura de um povo, sendo este um motivo suficiente para o descontentamento de muitas pessoas, que passam a direcionarem-se contrárias à implantação de seu desenvolvimento. Sob esta perspectiva, o turismo que nega os direitos e preocupações das comunidades são autodestrutivos, senão ilegais.

Costa (2005, p. 73), pensando na contramão deste modelo, afirma que o “o ecoturismo deve contribuir para a conservação das áreas naturais e para o desenvolvimento sustentável das áreas adjacentes e das comunidades que as habitam”.

Na contemporaneidade, a busca por ações e estratégias de desenvolvimento sustentável sob vários aspectos das cidades e seu entorno revela uma crítica às atividades do turismo de massa ou mesmo do chamado turismo voltado a classe “A”, pois se volta à geração de trabalho, emprego e renda. Isto tem permitido que as comunidades tornem-se um espaço essencial para os habitantes das grandes metrópoles, mas também das grandes e médias cidades, à medida que a sociedade contemporânea, devido à aceleração dos processos gestados na vida urbana precisa de lazer a fim de revigorar suas forças e melhor condição de saúde.

O contato com o campo é outro elemento importante para as populações dos grandes centros urbanos, devido à descontração e conseqüentemente sensação de prazer. Também se constitui em um novo conhecimento à medida que essas populações se educam no contato direto com outras realidades e, desta forma, apreende/assimila novas maneiras de relacionar-se com os outros; conhecimento proporcionado pelas informações adquiridas, além de possibilitar novos padrões de sociabilidade.

Hoje, se tem buscado associar às intervenções urbanísticas a implantação de áreas verdes, como parques ambientais, bosques, lagos artificiais, jardinagem e outros espaços capazes de possibilitar um tipo de “encontro” entre o homem e a natureza, potencializando o exercício prático de contato com nossas origens, isto é, o homem-natureza e, neste sentido, a preservação e conservação do meio ambiente revela-se como um oásis. A contemplação de belezas naturais para a atividade ecoturística é outro ponto tratado por Costa (Idem), pois é através dela que se pode gratificar várias experiências no meio ambiente natural.

O Ministério do Turismo (1995) evidencia a atividade do ecoturismo, no momento em que se mostra como um potencial diferenciado ao organizar suas ações de modo a promover o patrimônio natural e cultural, garantindo o incentivo à conservação, além de desenvolver uma consciência ambientalista, necessária à preservação do ambiente e bem-estar social.

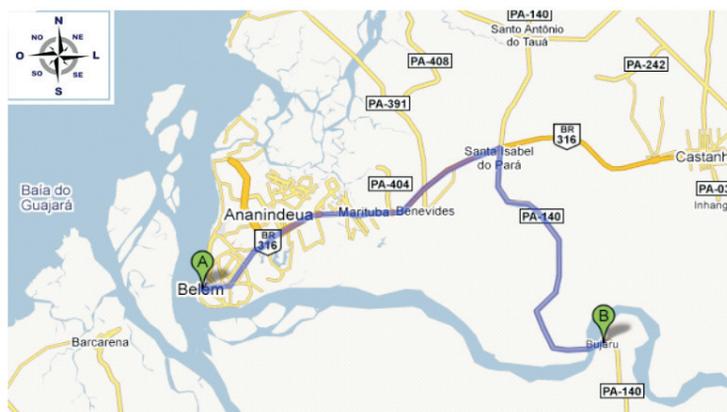
Para Dias (2003, p. 94), o turismo na relação direta com a natureza tem forte vínculo com a biodiversidade pela atratividade que “exerce os ricos e variados ambientes naturais”. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de saber se esta atividade uma vez de uso intensivo em localidades biodiversas, pode afetar profundamente ou não o panorama natural, além dos impactos negativos, causando, em última instância, a perda da própria atividade turística, haja vista que a mesma é impulsionada pelas condições naturais.

Neste sentido, a Região Amazônica e o Pará, em especial, mostram-se com um grande potencial para as atividades do ecoturismo. Desde que mantido o manejo adequado. Na mesma linha de pensamento Costa (2005, p.15), ressalta que a OMT⁴, visando estimular os governantes, empresários, comunidades locais e os visitantes para impulsionarem a atividade ecoturística, estabeleceu o ano de 2002 como sendo o Ano Internacional do Ecoturismo, a fim de impulsionar o desenvolvimento sustentável na atividade do turismo.

⁴ A Organização Mundial de Turismo (OMT) é uma agência especializada das Nações Unidas e a principal organização internacional no campo do turismo.

2 Os atrativos ecoturísticos do Município de Bujaru e suas adjacências

O Município de Bujaru⁵ está situado a, aproximadamente, 83 (oitenta e três) quilômetros da cidade de Belém, capital do Estado do Pará, com cerca de 01h30min de viagem pela rodovia PA-140, conforme observa-se no Mapa⁶ abaixo, e tem as seguintes coordenadas: geográficas 01°58'10" de latitude sul e 47°59'00" de longitude a Oeste de Greenwich, conforme pode ser observado no mapa a seguir.



MAPA: Localização do município de Bujaru/PA, partindo da cidade de Belém (Capital do Estado do Pará).

A origem do nome Bujaru é derivada do vocábulo Tupi, que significa “Boca de Cobra”, remonta do ano de 1758, quando era distrito do município denominado de São Domingos da Boa Vista⁷. A denominação

⁵ Bujaru, em 1838, perdeu a qualidade de distrito e passou a figurar como zona de distrito - sede do município de São Domingos do Capim e, finalmente, em 1943 foi constituída como município autônomo, pelo Decreto-Lei nº 4.505 de 30/12/1943 homologado pela autoridade do interventor federal, tenente-coronel Joaquim Cardoso de Magalhães Barata, A partir da constituição federal de 1988 e segundo a Lei 5442 de 10/05/1988, foi desmembrado para constituir o município de Concórdia do Pará. Hoje, (2008) Bujaru é composto, também, pelo distrito de Guajará-Açu.

⁶ Fonte: <http://maps.google.com.br/maps?hl=pt-BR&tab=wl&q=bujaru%20pa>

⁷ Atualmente denominado São Domingos do Capim.

“Bujaru” provem do rio que atravessa o município e que vários igarapés⁸. Esses cursos d’água de profundidade pequena e média dificilmente atingem três metros entre a lâmina d’água e o talvegue⁹, tornando uma das maiores riquezas da localidade, devido sua importância para o ecoturismo, também se observa que a localidade apresenta tratos recobertos por floresta, onde seu subtipo é a Floresta Densa de baixos platôs e florestas Secundárias ou capoeiras em vários estágios de regeneração e grande atividade de desmatamento.

O Município de Bujaru é pródigo desses atrativos, mas seu uso depreciativo pela população local pode destruir esse meio ambiente à medida que falta uma percepção imediata dessa grandeza natural e da própria atividade ambiental. Esses atrativos são explorados pela população numa visão massiva e consumista. Ainda não há uma mentalidade em relação ao desenvolvimento sustentável, o qual move o ecoturismo, e cuja prática é a de conservação. A origem do município deve-se a ocupação de famílias nordestinas, que ali chegaram devido à crise da economia da borracha e passaram a desenvolver atividades agrícolas e a criação de pequenos animais, atraídas pela potencialidade das terras.

No aspecto cultural, nota-se que a população do município de Bujaru tem sua devoção, maior, voltada a Nossa Senhora de Sant’Ana, tendo suas festividades realizadas no dia 20 do mês de julho, duas outras atividades festivas são as comemorações ocorridas para entre os dias 16 e 31 de agosto para os santos de São Joaquim e São Raimundo.

A natureza é um dos principais atrativos turísticos do município de Bujaru. Cercado com uma vegetação exuberante, com localidades propícias à implantação da atividade ecoturística. A localidade chamada de Vila Ponta de Terra, situada a 15 km (quinze quilômetros) depois do município de Bujaru, na rodovia PA-140, entrando à sua margem direita distante mais 5 km (cinco quilômetros), oferece grandes possibilidades de aproveitamento de caminhos já abertos, às atividades de trilhas interpretativas findando o passeio à margem do Igarapé Ponta

⁸ Igarapé nome derivado da língua indígena e significa “caminhos de canoa”, mas para o restante do Brasil são chamados de riachos e arroios.

⁹ Linha sinuosa no fundo de um vale pela qual correm as águas. São excelentes produtos atrativos para ecoturistas.

de Terra, onde o visitante poderá desfrutar de um contato direto com a natureza e maravilhar-se com as riquezas que o meio ambiente pode proporcionar-lhe, tais como igarapés e trilhas ecológicas existentes na zona rural. Um outro forte atrativo aos visitantes é o Forno Comunitário, onde o visitante poderá aprender o manuseio da fabricação de farinha de mandioca, farinha de tapioca e cuscuz, sendo que um desses fornos comunitários está presente às proximidades da Vila Ponta de Terra.

Para melhor aproveitar às belezas existentes em Bujaru, o visitante poderá maravilhar-se com as Ruínas do Engenho Bom Intento, onde se poderá desfrutar de caminhadas em trilhas interpretativas e entrar em contato direto em uma das ruínas que servem de referencial histórico da cultura do povo paraense.



Foto 1 - Igarapé localizado às proximidades das ruínas do Engenho Bom Intento

A localidade denominada de Balneário Cajuíra fica na zona urbana seguindo pela PA-140, [situada] a 20 (vinte) km ao lado direito, entrando mais 5 km, em estrada de terra batida, dispõe de grandes possibilidades e atrativos para as atividades ecoturística. Observa-se, também, alguns pontos diferenciadores dos atrativos ecoturísticos, tais como o Balneário Cajuíra cujo local serve para receber visitantes aos finais de semanas e feriados. Durante os dias de semana a comunidade utiliza-o para lavagem de utensílios domésticos, vestuários e banho.

Outra opção de contato com a natureza é a Fazenda Santa Fé do Cajuíra, localizada às proximidades do Balneário do Cajuíra, a 20 km (vinte quilômetros) da zona urbana do município de Bujaru/PA. Além da produção em trabalhos agrícolas, a Fazenda Santa Fé do Cajuíra dispõe, inclusive, de Atividades de produção de pimenta do reino. Essa atividade funciona para fornecer pimenta-do-reino aos comerciantes do setor urbano do município de Bujaru e também abastecer Belém (Capital do Estado do Pará). Além disso, a fazenda dispõe da plantação de mamoeiros, bananeiras e coqueiros, sendo que a atividade de plantio começou com iniciativa do proprietário da fazenda e visa fins comerciais à zona urbana e à capital, Belém/PA.



Foto 2: Produção de Pimenta do Reino, na fazenda Santa Fé do Cajuíra – Zona rural

Uma forte opção de lazer e entretenimento é o Igarapé do Sabonete, localizado a 9 km (nove quilômetros) da zona urbana do município de Bujaru, possuindo uma excelente estrutura para os aproveitamentos dos caminhos já abertos nas atividades de trilhas interpretativas, lazer e entretenimento às atividades ecoturísticas.

O Balneário do Castanheiro é uma outra opção, aguda, para empreendimentos ecoturísticos, oferecendo aos visitantes uma boa opção para um banho agradável, passeio em trilhas interpretativas, lazer e é lá onde encontram-se as “Pedras Patateua”, que são pedras que chegam a

alcançar 2m (dois metros) de altura. No Balneário do Castanheiro pode-se observar que está em adiantado processo de assoreamento, com pouca mata ciliar, demonstrando que esse atrativo tem tempo de vida curto se não for tecnicamente recuperado.

O ecoturismo é uma atividade muito exigente, pois requer uma postura educacional apropriada tanto dos visitantes quanto dos moradores do local visitado. Além de ser uma prática recente no Estado do Pará, a baixa escolaridade é uma variável plausível para se entender essa atividade tão complexa.

Há necessidade premente que o poder público incentive a inclusão e a prática da Educação Ambiental desde já, pois os resultados educacionais não acontecem de imediato, mas sim a médio e longo prazos.

A foto nº 3 salienta um dos símbolos da flora Amazônica que é a castanheira (*Bertolletia Excelsa*), como seu nome científico enfatiza é uma árvore de grande porte, cujo fruto é um dos mais ricos em nutrientes e teve uma importância econômica na Amazônia, sua beleza e importância não podem ser desprezadas pelo ecoturismo, alicerçado pela educação ambiental.

Conclusão

Para haver uma relação mais intensa com o lugar é preciso vivenciá-lo. É preciso ter outra relação com o tempo, em que a vivência represente uma relação de troca, de aprendizado e de respeito. Muitas vezes a melhoria da qualidade da percepção requer conhecer melhor as características ambientais locais.

A atividade ecoturística é diferente do turismo convencional porque considera que o meio ambiente não deve ser transformado, a fim de atender às expectativas dos visitantes, que precisem ser preparados para a experiência da visitação.

Outros princípios do ecoturismo chamam a atenção, como a utilização dos recursos naturais e culturais de forma sustentável, oferecer produtos de elevada qualidade aos visitantes, contribuir para a distribuição justa dos benefícios econômicos gerados e possibilitar o desenvolvimento de empreendimentos criados e gerenciados pelas próprias comunidades.

Por causa desse perfil diferenciado, o ecoturista tem interesses e necessidades que exigem de quem planeja a observação de alguns critérios relativos às áreas naturais, ao uso de técnicas, ao envolvimento comunitário, as parcerias, a qualidade dos serviços e a capacitação técnica de mão-de-obra local.

O ecoturista aprecia a beleza e visita a locais bem conservados e com alta qualidade ambiental. Por isso, os empreendimentos ecoturísticos devem promover a conservação de áreas naturais, assim como a recuperação de locais degradados.

As técnicas empregadas não devem agredir o meio ambiente, assim como todas as atividades devem ser constantemente avaliadas devido aos impactos negativos. É preciso estabelecer o nível de impacto que cada local de visitação suporta (controle da capacidade de suporte), visando minimizar os prejuízos ao ambiente natural e cultural da região.

O envolvimento das comunidades é fundamental tanto no planejamento, como na execução e avaliação dos empreendimentos, para que as pessoas sintam-se motivadas.

Nenhum empreendimento ecoturístico pode fazer sucesso isoladamente. Havendo outras iniciativas no local, certamente as chances de atrair visitantes aumentam. Por isso, devem-se desenvolver planos integrados com todos os atores sociais da localidade, incluindo o poder público, o empresariado e a comunidade participativa.

É importante, também, contar com guias de turismo e monitores ambientais integrados aos produtos de ecoturismo, para que os visitantes vivenciem melhor os atrativos e os serviços oferecidos, os quais com toda certeza, tendem a voltar ou fazer propaganda da localidade.

Os empreendimentos dependem de programas de capacitação e treinamentos para todos os envolvidos, ou seja, organizações governamentais e não-governamentais, iniciativa privada, comunidade local e público visitante, especialmente enfatizando programas de educação ambiental.

Por tudo isso, somos otimistas à implantação do ecoturismo no município de Bujaru, cujos atrativos naturais e o predomínio da população rural, já são fatores “sine qua non” para incrementar este segmento do turismo em franco crescimento nos quatro cantos do globo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. *et al.* **Planejamento ambiental**. Rio de Janeiro: Thex, 1993.
- ALMEIDA, S. **Planejamento e manejo de trilhas para o ecoturismo**. Texto produzido. Belém/Pará, 2003.
- BENI, Mário Carlos. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Editora SENAC, 1998.
- BOUDIER, Pierre. O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- CAVACO, Carminda. **Turismo rural e desenvolvimento local**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- COSTA, Patrícia Côrtes. **Ecoturismo**. São Paulo: Aleph, 2005. (Coleção: ABC do Turismo).
- DIAS, Reinaldo. **Turismo Sustentável e Meio Ambiente**. São Paulo: Atlas, 2003.
- FENNEL, David. **Ecoturismo: uma introdução**. São Paulo: contexto, 2002. (Coleção Turismo).
- SILVA, Gelson Carneiro da. **Projeto de pesquisa para desenvolver o turismo na Ilha de Cotijuba**. Trabalho de Conclusão de Curso. Belém: UFPA, 1999.
- MITRAUD, S. **Projeto de desenvolvimento de trilhas interpretativas do Parque Nacional Marinho de Fernando de Noronha/PE**. Brasília, 1998.
- MOTTA, Ronaldo Seroa da. **Manual para Valoração Econômica de Recursos Ambientais**. 2ª Edição. Brasília, 1998.
- PORTAL AMAZÔNIA. **Amazônia de A a Z**. <http://portalamazonia.globo.com/pscript/amazoniadeaaz/artigoAZ.php>, 2009.
- QUARESMA, Helena Doris de Barbosa. O Desencanto da Princesa: pescadores tradicionais e turismo na área de proteção ambiental de

Algodual/Maiandeuá. Dissertação de Mestrado. Belém: NAEA/PLADES, 2000.

SWARBROOKE, John. O futuro do turismo sustentável. In: _____. **Turismo sustentável:** turismo cultural, ecoturismo e ética. V. 5. São Paulo: Aleph, 2000.

XIMENES, Tereza; AZEVEDO, Luíza Elayne; RIBEIRO, Adagenor Lobato. **Educação ambiental e manejo de recursos naturais:** coletânea de monografias nas temáticas escola/meio ambiente. Belém: UFPA/NAEA, 2002. pp. 108-120.



R E S E N H A

PENSAR SOBRE A DISSIDÊNCIA. *INCONSCIENTE ESTÉTICO* DE JACQUES RANCIÈRE

Tânia SARMENTO-PANTOJA
UFPA
nicama@ufpa.br

Mais que campo de conhecimento, a estética se faz, sobretudo, campo da sensibilidade, no qual a arte se percebe e se concebe em movimentos de autoconstrução e reconstrução. E nesse processo os saberes oriundos dos diversos campos são evocados, agregados, suplementados, reorganizados. Ora, nesse processo valores e parâmetros outros podem entrar em vigor, novas formas de vida estéticas se apresentam, se amestizam, enquanto outros são deslocados para o limbo. As ideias de Jacques Rancière estão além da preocupação de como esses valores se constituem a partir de um amplo e complexo rescaldo estético. Esse recorte na verdade antecipa, ou antes, é produto do margeamento político. Como afirma Pellejero (2009, p. 20) no que concerne a deflagração do pensamento de Rancière:

a política não constitui simplesmente a luta pelo poder, mas implica sempre uma certa partilha do sensível, uma redefinição das formas de ver e organizar o real; isto é, começa a pensar a política como instituição de um tempo diferente, que pelo agenciamento do sensível pode dar visibilidade a coisas que não a tinham, e abrir assim um espaço onde a gente considerada apenas boa para trabalhar descobre em si uma potência para falar e atuar conjuntamente.

Esse dar visibilidade às coisas do sensível, observadas por Pellejero, movem o pensamento de Rancière em *O inconsciente estético*, livro publicado no Brasil pela Editora 34, em 2009, com tradução de Mônica Costa Netto. É preciso ainda dizer que pensar sobre a dissidência exige um pensar com dissidência e Rancière sabe fazer muito bem isso, sendo esse senão seu projeto filosófico, pelo menos o seu maior alvo.

Embora manuseie vários textos de Freud em que a arte se faz presente como parte da instrumentalização analítica, Rancière não está interessado em verificar como Freud utiliza os instrumentais teórico-metodológicos da psicanálise na análise dos textos literários ou quando realiza referências a textos de personagens literários na sua tarefa analítica. A preocupação do filósofo francês diz respeito, sobretudo, à pertinência dessa forma particular de interpretação analítica em relação à historicidade e aos diversos imaginários – social, estético, filosófico – que lhe serve de fundo; daí sua pergunta inicial em relação a esses textos freudianos: “a que servem de prova e o que lhes permite provar” (RANCIÈRE, 2009, p.70).

No trabalho de elaboração a essa resposta Rancière se concentra em nos mostrar que o pensamento, mesmo quando ainda na forma de “não-pensamento”, se infiltra na tessitura das coisas pensadas. Passam do in-sensível (não-sensível) a uma materialidade sensível. E, mais que isso, a ideia de que a produção do pensamento se inscreve na própria forma do pensar. Desse modo, os elementos dos textos estudados por Freud provam existir sentidos onde parecem não ter, porém – e o mais importante – há neles rastros, resíduos, enfim, uma “carga” do pensamento que os deu vida e que serve de testemunho, inclusive e principalmente, o testemunho sobre a dissidência de Freud em relação aos seus colegas de ciência positivistas.

Dentre as inúmeras observações de Rancière a respeito do trabalho de Freud destacamos que a dissidência evocada por Freud em relação às estruturas vigentes, no momento de sua produção, na verdade sempre estiveram lá, apenas não haviam sido vistas. E isso porque estavam ainda, segundo as reflexões de Rancière (2009, p.11), no domínio do “não-pensamento”, que ele define como ausência do pensamento e ao mesmo tempo presença de um pensamento que assim se faz como oposição a sua outridade (RANCIÈRE, 2009, p. 34).

A concentração no campo do sensível e, portanto, na estética leva Rancière a pensar sobre o papel da estética no pensamento de Freud. Ele igualmente pensa a estética, como um “modo de pensamento que se desenvolve sobre as coisas da arte e que procura dizer em que elas consistem enquanto coisas do pensamento” (RANCIÈRE, p. 12-13). Desse modo, a estética está ligada à transformação do regime de pensamento.

Nesse sentido, a proposta analítica de Freud só é possível porque há uma transformação no regime de pensamento capaz de movimentar os elementos que estão no domínio do “não-pensamento” e passá-los ao território do “pensamento”. A essa presença do “não-pensamento” no pensamento Rancière chama-se de “pensamento inconsciente”.

Mas essa movimentação solicita do pensamento a fala. O objeto artístico carregaria assim o testemunho da fala distorcida, constituidora do não-pensamento, que se transforma em torção da fala vigente, ao se constituir como pensamento. O objeto artístico é assim ao mesmo tempo uma experiência com a linguagem e uma travessia em relação ao pensamento inconsciente que o gerou, aninhando no corpo que o compõe os cortes e giros epistemológicos que alimentaram esse pensamento inconsciente: “Tudo é rastro, vestígio ou fóssil. Toda forma sensível, desde a pedra ou a concha é falante. Cada uma traz consigo, inscritas em estrias e volutas, as marcas de sua história e os signos de sua destinação” (RANCIÈRE, 2009, p. 35). A fala distorcida trabalha em função da exumação dos fósseis, dos resíduos revolvidos. Desse modo, o “poeta, geólogo ou arqueólogo” (RANCIÈRE, 2009, p. 38) faz o que faz o psicanalista freudiano: diz que o insignificante, o anódino, não existe e que “os detalhes prosaicos que um pensamento positivista despreza ou remete a uma simples racionalidade fisiológica são os signos em que se cifra a história”. Há resíduos no insignificante que o torna significativo, na medida em que a fala age tornando pensamento o que era antes não-pensamento.

Contudo, Rancière chama nossa atenção para a relação paradoxal contida nesse processo: os resíduos revelarão os segredos contidos em si desde que primeiro sejam objetos de uma mitologização ou fantasmagoria, ou seja, desde que o não-pensamento aí constituído se torne fala, e para isso, passe também por um processo de racionalização. Para Rancière o trabalho de Freud ilustra essa premissa.

Logo, temos, no tempo de Freud, um regime estético que valoriza os segredos a serem ditos pelos resíduos deixados pelas coisas do mundo. Mas, se assim se opõe ao regime do pensamento positivista, de um lado, propondo tratar a mente considerando os dados negligenciados pela medicina positivista; por outro, o inconsciente freudiano faz uso da racionalização, a partir do processo analítico, para domar elementos de

um universo até então avaliado como resistente à racionalização, apesar da psicanálise se contrapor a uma determinada ideia de ciência pregada pela mesma medicina positivista (RANCIÈRE, 2009, p. 43-44). E essa racionalização é possível porque há na “fantasia” uma “racionalidade profunda” (RANCIÈRE, 2009, p. 47). Para Rancière a ciência da psique é desse modo possível porque o regime de pensamento vigente naquele momento, apesar de intensamente fisiologista, deixa margem à relação entre ciência e superstição.

Os regimes de pensamento se definem desse modo pela relação com as práticas: eles são, afinal, aquilo que constitui o pensamento sobre as práticas mais o modo de visibilidade imposto a esse pensamento. É importante ressaltar aqui, seguindo Pellejero (2009, p. 24), que *O inconsciente político* faz parte de um rol de trabalhos¹ de Rancière dedicados à negação da modernidade como categoria crítica e a postulação e afirmação do conceito de “regime estético da arte”, como potência habitante de todos os seus objetos.

As coisas da arte são desse modo – também – coisas do pensamento. E a obra de arte testemunha assim o pensamento que lhe é imanente, mas também o pensamento outro, que se lhe opõe e lhe suplementa, como oposição. É desse modo que a arte possibilita a insurgência do “pensamento fantasmático” (RANCIÈRE, 2009, p. 47), o pensamento não oficializado ou não reconhecido como conhecimento, mas que ainda assim já é conhecimento.

Nesse sentido, Rancière também destaca que, ao contrário do que pode ser pensado, Freud não foi movido pelo desejo de desmistificar a arte, revelando as sublimidades nela infiltradas e, sim, solicita à arte que testemunhe acerca da racionalidade presente na fantasia. Referindo-se a Freud diz Rancière (2009, p. 51):

¹ Pellejero chama esse conjunto de “viragem estética”, do qual fazem parte: *Mallarmé: A política da sereia* (Mallarmé, *La Politique de la Sirène*, Hachette, 1996), *A carne das palavras* (La Chair des mots: Politique de l'écriture, Galilée, 1998), *A palavra muda* (La Parole muette: Essai sur les contradictions de la littérature, Hachette, 1998), *A partilha do sensível* (Le Partage du sensible, La Fabrique, 2000), *O inconsciente estético* (L'Inconscient esthétique, La Fabrique, 2001), *A fábula cinematográfica* (La Fable cinématographique, Le Seuil, 2001), *O destino das imagens* (Le Destin des images, La Fabrique, 2003), *Mal-estar na estética* (Malaise dans l'esthétique, Galilée, 2004), e *O espaço das palavras* (L'espace des mots: De Mallarmé à Broodthaers, Musée des Beaux Arts de Nantes, 2005).

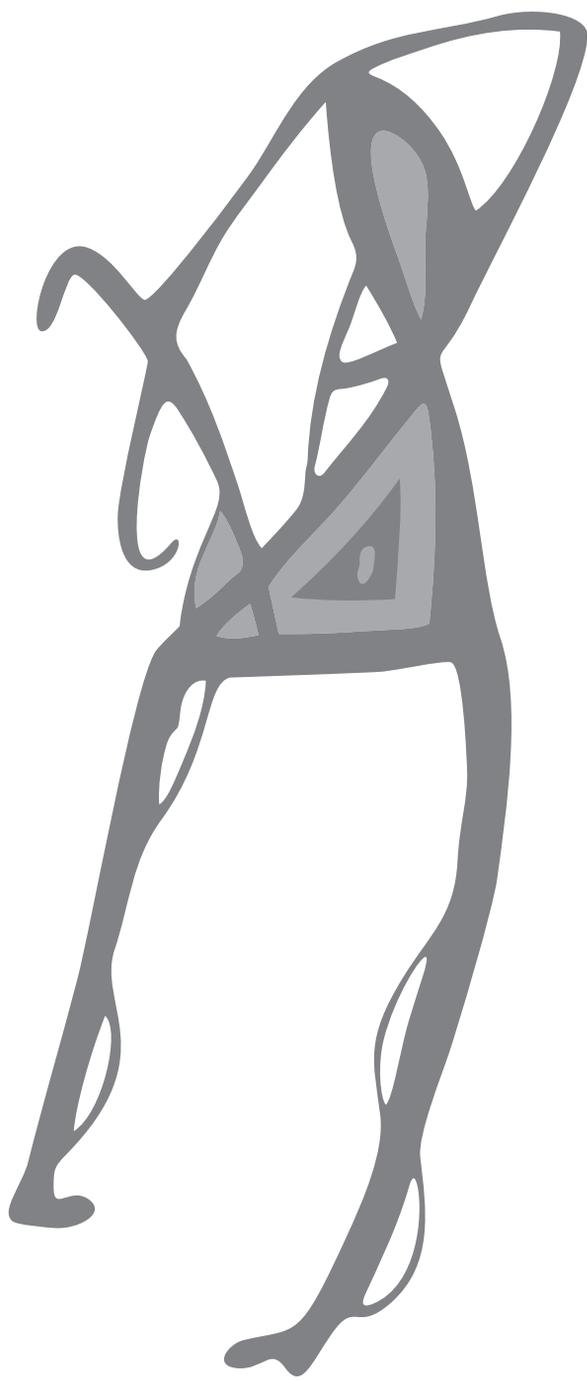
Seu principal interesse, como disse, não é estabelecer uma etiologia sexual dos fenômenos da arte. É intervir na ideia do pensamento inconsciente que normatiza as produções do regime estético da arte, é por ordem na maneira como a arte e o pensamento da arte jogam com as relações do saber e do não-saber, do sentido e do sem-sentido, do *logos* e do *pathos*, do real e do fantástico.

Para finalizar, a noção de estética que chega a Freud se volta ao sentir e ao pensar como anteparo ao funcionamento interno da mente. E a sensibilidade se constitui sempre num campo de dissidência, é sempre uma ameaça às formas de poder constituída, principalmente se o pensamento que a envolve é um pensamento voltado à dissidência, ao desacordo, como é o caso do de Rancière, ex-discípulo de Althusser.

Nesse percurso, Freud ilustra muito bem o caminho que Rancière busca para constituir sua ideia sobre estética: reconhecemos aqui a dissidência como horizonte imediato, pois para Rancière a estética não é mais disciplina que aborda o Belo, e sim processo de ruptura intelectual em relação a uma ordem de pensamento, a partir da qual é possível fundar novas formas de pensar as relações entre arte e subjetividade.

REFERÊNCIAS

PELLEJERO, E. A lição do aluno: uma introdução à filosofia de Jacques Rancière. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/saberes>. Acesso em 22/11/2010. Originariamente publicado em Saberes, Natal/RN, v. 2, n.3, dez., 2009.



INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A DOCÊNCIA POR MEIO DA MEMÓRIA DE PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA /PA NO PERÍODO DE 1950 A 1970¹

Edileuza de Sarges **ALMEIDA**²
Secretaria Municipal de Educação/Moju
edy_almeida@hotmail.com

Resumo: *O presente artigo pretende apresentar algumas considerações relacionadas ao desenvolvimento da Pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC intitulado de Docência Feminina: um estudo sobre a história da educação através da memória de professoras idosas, no período de 1950 a 1970, em Abaetetuba no Estado do Pará. Na referida pesquisa tivemos como objeto de estudo: memórias de professoras idosas do município de Abaetetuba, objetivando a análise do tipo de educação que elas receberam com o intuito de evidenciarmos a maneira como a mesma refletiu em suas práticas docentes. Metodologicamente, desenvolvemos o estudo utilizando a História Oral, na qual obtivemos relatos de experiências relevantes em suas histórias de vidas. No que concerne aos referenciais teóricos, tivemos as significativas contribuições de Portelli (2001) e Chizzotti (2003) discutindo a referida metodologia; Almeida (1998), Araújo (1993), Apple (1995) e Bezerra Neto (1995) que ressaltam a docência e educação feminina; Scott (1995) e Louro (1997) levantando a discussão sobre gênero; Foucault (1987) que aborda aspectos ligados à história, cultura e disciplinarização dos corpos e mentes femininas; Bosi (1994), Thompson (1992) e Loureiro (1999) discutindo sobre memórias, entre outros/as. Desse modo, através deste artigo pretendemos apresentar os resultados obtidos com a referida pesquisa acadêmica, ressaltando a importância de valorizar a memória e a oralidade como fontes de conhecimentos que possam contribuir para a amenização dos preconceitos ligados às professoras idosas desse município.*

Palavras-chave: *Docência Feminina. Gênero. Memória. Oralidade. Idosas.*

¹ Este artigo resultou no Trabalho de Conclusão de Curso - TCC intitulado “Docência Feminina: um estudo sobre a história da educação através da memória de professoras idosas, no período de 1950 a 1970, em Abaetetuba no Estado do Pará”, orientado pela Profª. M. Sc. Márcia P. Saraiva, para a obtenção de diploma do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba.

² Pedagoga, aluna do Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais/IFPA e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação-GEPEGE do Campus de Abaetetuba.

Abstract: *This paper presents some considerations related to the development of the research entitled *Feminine Teaching: a study over the history of education through elderly teachers' memory during 1950 and 1970 in Abaetetuba in the state of Pará.* In this research we had as study object: elderly teachers' memories of Abaetetuba city, with the goal to analyze the type of education they received, to evidence the way it reflected in her practical teaching. Methodologically, we developed the study using the Oral History, in which we had reports of relevant experiences in their life histories. About the theoretic references, we had big contributions of Portelli (2001) and Chizzotti (2003) discussing the methodology used; Almeida (1998), Araújo (1993), Apple (1995) and Bezerra Neto (1995) that emphasize the teaching and feminine education; Scott (1995) and Louro (1997) arising discussion about gender; Foucault (1987) that deals aspects of story, culture and disciplining of bodies and female minds; Bosi (1994), Thompson (1992) and Loureiro (1999) discussing about memories and thereby, with this article we intend to present the results obtained with this academic research, emphasizing the importance of enhancing memory and orality as sources of knowledge that can contribute to the softening of the prejudices associated with elderly teachers of this city.*

Keywords: *Feminine Teaching. Gender. Memories. Orality. Elderly.*

Introdução

Ao falar sobre docência feminina nas séries iniciais, geralmente pensa-se que essa é uma atividade considerada normal pela maioria dos sujeitos. Isso permite dizer que a mesma, por estar “naturalizada”, apresenta uma série de aspectos ligados às questões financeiras, históricas, sociais, de gênero, entre outras que consideram a mulher como a pessoa ideal para a efetivação do processo educativo das crianças, interligando o ato de educar docente ao cuidado materno.

E com a intenção de analisar os diversos aspectos que envolvem a docência feminina, há o auxílio de temáticas que atualmente vem apresentando grande interesse pelos ambientes acadêmicos que são a Memória e Oralidade, visando o resgate de lembranças, experiências e relatos que possam contribuir com a busca de novos conhecimentos colocados à mercê da história oficial, sendo considerada como oportunidade de estudos relacionados às pessoas integrantes das classes dominadas.

Desse modo, realizei um estudo de memórias de professoras objetivando verificar como foi o processo de formação docente pelo qual estas passaram, seja nos Cursos Normais ou não, ressaltando as suas

atuações junto aos/as discentes e oferecer a oportunidade de relatarem suas experiências e lembranças de maneira que estas professoras percebessem os seus conhecimentos relevantes para a análise, compreensão e interpretação do processo educativo do qual fizeram parte.

Nesse sentido, a oralidade permitiu a obtenção de novos conhecimentos vindos de experiências cotidianas pelas quais as docentes passaram como forma de se compreender, inicialmente, como a educação era compreendida pelas mesmas e, além disso, com o intuito de verificar quais as influências das relações de gênero nas suas “escolhas” pelo magistério. E nada mais relevante do que utilizar suas memórias como modo de valorizá-las, oferecendo-lhes a oportunidade de que sejam sujeitos de sua própria história em uma sociedade que insiste em rejeitá-las.

Segundo Bosi (1994), a memória diz respeito a uma construção histórica que evidencia experiências, fatos, conhecimentos que as pessoas apresentam e que são fundamentais para a formação dos sujeitos. Dessa maneira, o método memória e oralidade permite a possibilidade de se obter saberes significativos para o desenvolvimento de estudos, visando o oferecimento de um espaço para a exposição e valorização dos indivíduos detentores/as dessas informações.

Nesse caso, por meio desse estudo trabalhei com 04 professoras idosas que atuaram na docência durante o período de 1950 a 1970, no ensino fundamental em instituições escolares da cidade e das ilhas desse município, denominadas abaixo.

Quadro 1 - Apresentação sintética das entrevistadas.

NOME	IDADE	CLASSE SOCIAL	ETNIA	RELIGIÃO
Maria Pereira da Costa	81anos	Baixa	Negra	Católica
Raimunda Nonata dos S. Rodrigues	66 anos	Baixa	Negra	Católica
Maria da Conceição da Silva Vilhena	61 anos	Baixa	Branca	Católica
Maria de Nazaré Carvalho Lobato	65 anos	Baixa	Negra	Católica

Fonte: Pesquisa de Campo/2007.

Pelo exposto, o presente artigo está estruturado em 04 tópicos, nos quais abordo respectivamente: *Magistério e Memória de mulheres: procedimentos metodológicos*, enfatizando os referenciais metodológicos que nortearam a pesquisa; e evidenciando as discussões e resultados sobre a temática, construí os tópicos seguintes intitulados de *Oralidade, Docência e gênero: elementos de análise na História da Educação*, ressaltando os/as teóricos/as que tratam dos eixos mencionados buscando mostrar a relação que existe entre os/as mesmos/as nesse estudo; *Infância, família e docência: memórias de professoras* no qual apresento os relatos das docentes sobre esses temas e; *Memórias do magistério: sonho, status, dificuldades*, no qual resalto os relatos relacionados aos valores ligados à docência e a atuação das professoras junto aos/as seus/as alunos.

Assim, a despeito da pesquisa que resultou no referido Trabalho de Conclusão de Curso não ser inédita, certamente contribui para que a educação brasileira considere as docentes idosas e os/as idosos/as em geral como sujeitos relevantes e indispensáveis para a nossa cultura, com o intuito de não apenas valorizá-los/as, mas sim, de ajudá-los/as na luta contra os preconceitos e discriminações sociais.

1 Magistério e Memória de Mulheres: Procedimentos metodológicos

É inegável que, para a realização de um estudo, torna-se necessário utilizar metodologias que possam auxiliar os/as pesquisadores/as durante o andamento da mesma. Desse modo, com o intuito de estudar o magistério através das memórias de professoras que o exerceram, a História Oral foi significativa na obtenção de relatos relevantes para a efetivação do estudo.

Dessa maneira, esse resgate de memórias torna-se possível quando a pesquisa utiliza a História Oral, mas especificamente a história de vida como metodologia que permite a coleta de experiências e lembranças por meio de relatos fundamentais para o estudo. Nesse sentido, a “[...] história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado; oral indica um meio de expressão” (PORTELLI, 2001, p.10), então, utilizando-a, foi possível conseguir relatos da memória de professoras por meio de sua própria fala, ou seja, a sua própria expressão em torno do que viveram e vivem. Com isso, tive a possibilidade de

absorver conhecimentos específicos e relevantes das lembranças, devido o referido estudo ser norteado pela oralidade e pela realidade vivida, um instrumento da história oral importante ao desenvolvimento da pesquisa.

Além disso, tomei como referência a história de vida, que possibilitou o registro de experiências pessoais, em que as professoras ficaram livres para contar suas próprias vivências. Chizzotti (2003) refere-se à história de vida como: Um instrumento de pesquisa que privilegia a coleta de informações contidas na vida pessoal de um ou vários informantes [...] as formas novas valorizam a oralidade, as vidas ocultas, o testemunho vivo de épocas ou períodos históricos (p. 95).

Isso possibilitou o estudo de pessoas singulares para a pesquisa, em que cada docente relatou o que aconteceu consigo mesma, através da oportunidade que esse estudo ofereceu a essas mulheres-professoras de se expressarem e falarem sobre suas experiências.

As observações foram direcionadas para a percepção do ambiente em que estavam acontecendo as entrevistas, pois não era fundamental só o relato, mas também o que estava sendo observado como gestos, quadros, fotos, redes, mesas, tudo que se reportassem às lembranças passadas, bem como ao presente das entrevistadas que, direta ou indiretamente, interferiam em suas falas e que foram significativos para a sua posterior análise.

No que concerne às entrevistas, elas foram do tipo semidirigida, pois houve o esclarecimento do objetivo do estudo, dispensando uma estrutura fixa e imutável no roteiro, e preferindo uma sequência lógica e flexível, possibilitando, quando necessário, acrescentar tópicos que se mostraram significativos para o estudo. Sendo assim, a partir desse momento remeto as principais discussões e resultados surgidos durante o desenvolvimento da pesquisa, enfatizando, principalmente, as informações relacionadas à docência das entrevistadas.

2 Docência, Gênero e Oralidade: elementos de análise na História da Educação

Compreendendo a educação de mulheres para o exercício da docência, como imbuída por questões de gênero que merecem destaque com o desenvolvimento de estudos que permitam o aprofundamento da

temática e a possibilidade de obter conhecimentos relevantes para a análise em questão. Temos o auxílio da memória, pois é fato que a mesma é muito significativa para o resgate da valorização dos sujeitos como indivíduos essenciais para o ambiente social e, também educacional, pois por meio dela é possível que os/as mesmos/as revivam suas experiências e vivências cotidianas com o intuito de que possam perceber essas informações como fonte de conhecimento para serem realmente utilizados no cotidiano social.

Nesta perspectiva, Bosi (1994) discute que a memória é algo que a cada evocação é reconstruída, refeita e repensada, não sendo a pura evidência de como o fato aconteceu, mas é uma nova configuração das experiências vividas, por isso em cada relato alguns trechos são apresentados ou esquecidos de acordo com a seleção realizada no inconsciente dos/as indivíduos.

Essa mesma autora destaca que a memória “[...] lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tendo o que deixou à luz do sol. Realiza uma evocação: o apelo dos vivos, a vindo à luz do sol, por um momento” (BOSI, 1994, p. 89), o que possibilita aos sujeitos a ascensão de situações vividas. E ainda realiza a função de que, ao reconstruir as lembranças, o sujeito consiga aprender algo para o seu presente e compreender que o passado é relevante para a sua ampla formação (pessoal e intelectualmente). Dessa maneira, a memória assume um relevante papel no meio social, logo, sem a mesma não seria possível o acesso a conhecimentos fundamentais para o progresso social. É preciso compreender que as futuras gerações necessitam de informações e experiências passadas, para que possam perceber o real significado de culturas e de tradições³ existentes no meio social.

A memória é uma construção histórica que se modifica, não intensamente, mas constantemente de acordo com as relações, vivências e experiências do próprio indivíduo que ao buscar lembranças passadas, as revive e as reconstrói, haja vista que eles/as mesmos/as já sofreram

³ Tradição é entendida como “uma sedimentação intersubjetiva (...) quando vários indivíduos participam de uma biografia comum, cujas experiências se incorporam em um acervo comum de conhecimento” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p.95-96), ou seja, se trata de saberes de grupos sociais que são transmitidos aos demais sujeitos através de práticas como: oralidade, documentação, entre outras.

modificações físicas, psíquicas, históricas, sociais, etc., o que certamente irá influenciá-los/as em suas lembranças. Nesse sentido, por meio da memória é possível o acesso às histórias de vida, não só de pessoas consideradas importantes historicamente (autobiografias), mas também dos sujeitos “simples” que atuaram no cotidiano, nas relações do dia-a-dia e que foram fundamentais para o processo da construção histórica da sociedade, mesmo não estando presente na história oficial, mas que tiveram e tem participação significativa na dinâmica social.

Além disso, a memória pode oferecer aos/as ouvintes momentos de aprendizado, e também permite por meio da evocação de lembranças “[...] recordar a própria vida [...] fundamental para o nosso sentimento de identidade, continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar a autoconfiança” (THOMPSON, 1992, p. 208) em que a pessoa detentora da memória também se autoavalia, se valoriza e pode até mesmo aumentar a sua autoestima, o que é fundamental para a sua vivência no ambiente social discriminatório.

Nesse caso, a memória dos/as idosos/as é associada a um momento em que o indivíduo faz a reconstrução de suas lembranças, experiências possíveis de serem transmitidas através dos relatos. Dessa forma, a pessoa idosa assume a posição de guardiã e de transmissora de experiências passadas para que essas não se percam na história.

Em conformidade com Loureiro (1999), ser velho/a é “[...] acumular sabedoria e experiências” (p. 82), graças a sua vida longa e a possibilidade de apreensão de conhecimentos, que torna esses indivíduos mais sábios, devido as suas vivências cotidianas e ao grande capital cultural que acumularam. Isso é relevante porque geralmente os/as idosos/as são vistos/as como seres incapazes e improdutivos/as, sendo rotulados/as como sujeitos desnecessários/as, pois não apresentam força física e nem recursos financeiros que possam contribuir para o enriquecimento social, o que resulta, geralmente, em abandono e até mesmo em repúdio.

Então, tendo a memória como fonte de saberes para discutir docência feminina tem-se uma oportunidade de analisar diversas questões que implicitamente, desde a sua origem até atualmente, encontram-se no ato do magistério. Questões essas que dizem respeito a modos de se comportar, de falar, de agir e, principalmente, de atuar profissionalmente diante dos sujeitos.

Desse modo, é preciso compreender que a educação de mulheres foi vista como um instrumento que contribuiu de maneira significativa para a formação de professoras no magistério. Educação essa baseada em valores como amor, carinho, afeto, respeito e, principalmente, obediência, transmitidos às mulheres que deveriam atender aos anseios de uma sociedade brasileira republicana e machista, contexto histórico no qual discutimos a temática.

Nesse sentido, atualmente há uma série de avanços relacionados à educação feminina. No entanto, com o decorrer dos tempos, é sabido que o momento histórico define o objetivo que a educação apresenta na formação das identidades femininas⁴. Na Idade Média, a educação das mulheres foi vista como “[...] contaminadora da consciência e perigosa para a pureza do corpo e da alma das mulheres” (ALMEIDA, 1998, p. 34), pois, de acordo com essa concepção, os conhecimentos que elas aprendessem as tornariam impuras, sujas, logo, por conta disso não poderiam aprender a ler e a escrever.

No Brasil Colônia a educação formal também foi considerada como desnecessária, pois as mulheres deveriam preocupar-se somente com o lar, com as atividades domésticas e com os maridos; sua preparação visava à apreensão de boas maneiras que fossem demonstradas futuramente ao lado de seu marido, ou seja, a “educação” era um elemento que tinha por objetivo unicamente a satisfação dos esposos com o bom comportamento da mulher (D’INCAO, 2004).

Somente com o advento da República⁵ no Brasil, é que a educação destinada às mulheres começa a ser repensada, isso porque os homens consideravam que estas eram as responsáveis pela formação dos/as futuros/as cidadãos/ãs e, por isso, deveriam ser instruídas para oferecê-los/as uma

⁴ Na perspectiva de Hall (2002), a identidade é compreendida como não sendo fixa ou permanente. Desse modo, as características dos indivíduos podem mudar em conformidade com o contexto histórico, político, cultural, social, etc, em que estejam inseridos/as. Woodward (2000) ressalta ainda a intrínseca ligação entre a identidade e a diferença, havendo uma relação de dependência que determina o que os sujeitos são, ou não são, a partir das características dos outros.

⁵ Momento histórico em que o Brasil deixa de ser governado pela Família Imperial e passa a eleger seus representantes, de forma direta ou indiretamente (Presidente e Vice-Presidente).

boa educação. Essa concepção ganha ênfase principalmente com o auxílio do Positivismo⁶ pois o conhecimento passa a ser considerado como necessário para a educação, contribuindo para a entrada de disciplinas que oferecessem conhecimentos formais como provenientes da História e da Geografia, assim como disciplinas que ensinassem como se comportar com crianças e com a sua família, entre elas: a puericultura, psicologia, economia doméstica, entre outras.

É nesse contexto que começam a ser implantadas as Escolas Normais, buscando transmitir os conhecimentos do magistério, sendo que inicialmente tanto homens quanto mulheres eram matriculadas nesses cursos. Mas, de acordo com as mudanças sociais, econômicas e com os estereótipos⁷ que vão sendo construídos ao longo dos tempos, rapidamente as Escolas Normais são frequentadas por um número significativo de mulheres e, conseqüentemente, pela massiva evasão dos homens.

De acordo com Araújo (1993), o magistério representou uma oportunidade para a mulher adentrar no mercado de trabalho, porque os homens não se interessaram por esse ramo, pois o salário não era suficiente para o sustento da família, o que permitiu a inserção da mulher no espaço público, com remuneração, o que pode ser considerado um avanço. Esse aspecto financeiro que contribuiu para a evasão dos homens do magistério é evidenciado por Apple (1995), que ressalta ainda o advento da Industrialização em que os homens buscaram exercer outras profissões surgidas pela ampliação do mercado de trabalho. E os que ficaram nos ambientes escolares assumiram posições técnicas, administrativas e de direção, não atuando na docência, pois em outras funções recebiam salários superiores aos das professoras e não estavam envolvidos com a educação direta e o cuidado das crianças.

⁶ Segundo Almeida (1998), essa teoria contribuiu com a ideia de que as mulheres poderiam ter acesso a conhecimentos, mas estes deviam apresentar as informações necessárias à “formação” de uma mulher que valorizasse o casamento, a família e sua pátria, não devendo cansá-las ou deixar de serem seres frágeis.

⁷ Estereótipo é entendido como uma opinião extremamente simplificada, fixa e enviesada sobre as atitudes, comportamentos e características de um grupo cultural e social que não aquele ao qual se pertence (SILVA, 2000, p. 54).

Desse modo, as modificações acerca do mercado de trabalho, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, contribuíram para que as mulheres passassem a perceber o emprego como uma forma de socialização, ou seja, como uma oportunidade para a sua entrada nos setores públicos. Nesse contexto é que a educação feminina passa a ser realizada com o intuito de oferecer qualificação às mulheres para que pudessem exercer a função do magistério, já que esta era uma profissão emergente que necessitava de mão-de-obra feminina, pois, por meio dela, as crianças seriam educadas com amor, carinho, respeito, obediência, entre outras características femininas que o ato educativo exigia.

Dessa maneira, devido aos aspectos relacionados aos perfis masculinos e femininos, a docência nas séries iniciais passa a ser assumida pelas mulheres que por serem consideradas com uma natureza diferente da dos homens, assumem essa posição. Então, temos a ênfase das relações de gênero no magistério, entendido através de Scott (1995) como uma categoria analítica, que está além das questões biológicas, de sexo, masculino e feminino, mas que é um elemento de análise que diz respeito à construção das identidades. No entanto, no que concerne a feminilização do magistério, o aspecto biológico é valorizado de modo que o sexo feminino torna-se ideal para atuar nesse setor. Então, a mulher passa a ser formada para que, ao exercer a profissão do magistério, possa educar/cuidar do/a educando/a como um/a de seus/as filhos/as, dando-lhes o cuidado, afeto, carinho que dariam a seus/as próprios/as filhos/as, isto permite dizer que o ato de ensinar no ambiente escolar é visto como um prolongamento da forma com que as crianças eram educadas em suas casas, sob os cuidados de suas mães, sendo que nas escolas esse papel é transferido às professoras.

Assim Louro afirma que:

(...) as professoras são compreendidas como mães espirituais - cada aluno ou aluna deve ser percebido como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novo discurso e novos símbolos, mantêm-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente (1997, p. 97).

Dessa forma, o binômio mãe-professora ganha *status* social, como sendo uma pessoa qualificada para exercer o magistério e que tem uma relevância para as famílias, pois é ela que será responsável pela educação dos/as seus/as filhos/as. Além disso, essa profissão oportunizou uma qualificação (conhecimentos) a ser oferecida às mulheres que fossem exercê-la, a ser obtida nos espaços que pudessem acolhê-las e ensinar-lhes os saberes considerados necessários para sua formação, os quais iriam refletir em suas práticas nos ambientes escolares junto aos/as discentes.

Nesse sentido, os sentimentos ditos femininos foram fundamentais para a relação entre a mulher e o magistério, porque através do afeto, do carinho, do amor, da generosidade, etc. ela poderia facilitar a apreensão dos conhecimentos às crianças sob seus cuidados e, com isso, obter resultados satisfatórios na educação escolar.

Além do que, ao educar a mulher para a profissão do magistério, também se educava para que tivessem um bom casamento e fossem boas mães, posições que as mesmas deveriam assumir futuramente no meio social. E, para cumprir tal objetivo social, vale ressaltar que a disciplina voltada para a educação feminina era rígida, pois se buscava moldá-las de forma intensa e significativa tanto nas Escolas Normais, quanto em suas casas; assim, na família as mulheres deveriam seguir de maneira rigorosa os ensinamentos transmitidos para que pudessem atender o ideal de mulher obediente e disciplinada que a sociedade almejava. A disciplina referida, em conformidade com Foucault (1987), se reflete na estruturação dos ambientes físicos, na vigilância severa de pais, mães e professores e, ainda, mediante o poder disciplinar, que atua de forma sutil sobre os corpos e mentes femininas, como forma de contribuir para a formação de uma mulher passiva, “adestrada”, com exceção de algumas resistências⁸ a esse poder disciplinar.

Desse modo, quando as mães, tias, pais, entre outras pessoas transmitiam valores, conhecimentos, ideias, que deveriam ser apreendidos pelas mulheres, educavam-nas. Em geral, esses ensinamentos estavam relacionados aos valores culturais que o meio social apresentava. Isso

⁸ Resistência para Foucault está diretamente ligada ao poder. Dessa forma, mesmo que haja estruturas, pessoas e ideais valorizados devido à hegemonia dominante, as mesmas implicam na organização de grupos opositores que evidenciam a resistência, sendo uma forma de questionamento, contradição.

quer dizer que a educação feminina não acontecia somente nos ambientes escolares, mas principalmente com a influência de outras pessoas que estavam ao seu redor e que tinham a intenção em moldar uma visão de mulher passiva, submissa e “educada” socialmente.

Pelo exposto, passaremos a discutir os saberes obtidos durante as entrevistas, de maneira a estarmos enfatizando as questões ligadas à formação pessoal (infância e família) e intelectual (docência) das professoras e os principais aspectos direcionados ao exercício do magistério, ressaltando as suas contribuições com conhecimentos significativos e relevantes para a análise da história da educação nesse município.

3 Infância, família e escolarização: memórias de professoras

Mediante as entrevistas, percebi que desde a infância, estas professoras projetavam em suas brincadeiras, bem como nas atividades diárias, a formação de uma identidade materna e docente, como está evidenciado nos seguintes trechos.

A gente brincou sim, brincava de noite quando tinha reza naquelas casas lá, a gente ia na reza e brincava de roda né, brincava roda, aquelas músicas de rodas, pulava maré, quando vinha um, tomar banho muito, muito, muito. Meu pai não gostava muito que a gente ficasse muito na maré pulando, papai não gostava, não gostava que ele dizia que era algazarra (risos) ta fazendo algazarra ele não gostava. Aí depois eu vim pra cá, aqui também brincava, brincava, brincava roda, brincava de barrabol né, nesse tempo tinha o barrabol que é brincava na rua.(D. Diquinha, 66 anos,15/05/2007).

A gente costurava o pano, na bolinha metia um pedaço de miriti, a cabeça, a outra bolinha era o pescoço, outra era o braço, o pedaço maior era o corpo, ia prendendo, ficava tipo um boneco, desmontava, quebrava todinho né. As pernas, a gente fazia o vestido, fazia calça, tudo desse, a mão, do nosso jeito. Essa era nossa boneca. E a bola, a

gente fazia e a gente pegava, a gente cortava seringa, a gente fazia da, da, o leite da seringueira, fazia uma bola grande de papel, por exemplo, e aí passava o, o leite de seringa na tábua assim, espalhado, e agora a gente ia passar naquela bola, aí pronto, quando terminava já tava a bola de, o brinquedo da gente (D. Conce, 61 anos, 20/04/2007).

Aí nós brincava né, brincava de roda, a gente brincava desde zinho esse negócio de escola né, uma era professora, a outra era aluna, é, muita menina era, era, só irmã nós era seis, quando os vizinhos lá perto de casa se reuniam nós brincava de casinha era, era, era (D. Maria, 81 anos, 22/04/2007).

Assim como eu brincava com um monte de boneca que eram os meus filhos eu brincava que estava dando aula, desde criança, até hoje eu me lembro. Tem vezes que eu tô me lembrando⁹ (D. Nazaré, 65 anos, 01/04/2007).

Nesses relatos, verifiquei que a infância das entrevistadas foi um momento em que as mesmas deveriam aprender os fatores referentes à vida doméstica, pois, diariamente, seja através das mães ou das professoras, elas aprendiam a cuidar do lar e também a bordar, tecer crochê, etc., já que uma mulher deveria aprender as prendas domésticas, que eram fundamentais para a sua educação, o que segundo Piza (1981), é algo quase que “natural”, pois elas devem conhecer e exercer estas práticas no cotidiano para tornarem-se “boas donas do lar”. Desse modo, as professoras, mesmo que inconscientemente, já estavam sendo “formadas” para exercerem a função de mães e donas dos lares, por meio de valores almejados e que orientavam e regulavam a construção das identidades femininas.

⁹ As expressões expostas nesse artigo serão apresentadas em conformidade com a maneira em que foram relatadas pelas entrevistadas.

Ao adentrar aos ambientes escolares, essa preparação era mais evidente e exigia principalmente a disciplina nos ambientes escolares, pois

nós tinha que chegar sete horas na sala de aula, era, pra cantar o hino nacional, era, todo dia, na saída também, era”(D. Maria); punição “ela tinha uma palmatória quando era grave o aquele, coisas que eles se aborreciam, eles davam o bolo[...] mas era o bolo forte [...] (D. Conce) e; a premiação “era a maior alegria quando saía com o lacinho vermelho (D. Nazaré).

Este trecho permite afirmar que por meio desses aspectos relacionados a horários, punições e premiações, a disciplinarização da entrevistada era garantida, o que, conforme Foucault (1987), organiza-se através dos recursos utilizados para o bom adestramento, sendo significativamente evidenciado nos ambientes escolares que impregnam tais valores com o intuito de tornar os sujeitos, educacionalmente, disciplinados/as.

Durante a adolescência e juventude, há uma intensa preocupação com horário, proibições, saídas a passeios ou festas, que se justificavam pelo fato de que era preciso manter a moral das jovens intactas, sem que as mesmas realizassem alguma ação que pudesse ser motivos de boatos ou mentiras que resultassem em preconceitos e discriminações.

Ah! o papai não deixava nós sair com ninguém, não, pra nós sair era com pessoa de confiança, em festa ele não deixava nós ir, só que nós tinha um irmão mais velho. Lá ele deixava nós ir, era, mas era perto de casa. Tinha, onze horas tinha que ta em casa (D.Maria, 81 anos, 22/04/2007).

E aqui em Abaetetuba, meu amor, se uma moça chegasse a, a as vezes, nem que não tivesse acontecido, se inventassem de falar de você, nesse tempo tirava a sua dignidade, aquela menina não é mais moça, fulano fez mal para ela, pronto, você era totalmente discriminada, você não andava mais com as famílias,

você era apontada mesmo, era totalmente afastada do convívio social, era logo, considerada uma mulher da vida, porque tinha o preconceito nesse tempo era muito forte, [...] corresse o boato que ela mesmo sem ter filho, mas já, mas já não era virgem, aí era mal vista né [...] agente não podia trabalhar num ambiente aonde tivesse homem, você era logo mesmo, alijado [...] Então, tudo isso, tudo fazia parte dessa educação da mulher, ela era, ela era preparada justamente para evitar essas situações (D. Nazaré, 65 anos, 01/04/2007).

Aquí percebo que havia uma intensa preocupação com a formação moral das mulheres. Moralidade essa que determinaria seu espaço no ambiente social. Era preciso que as mesmas seguissem o padrão de comportamento, no qual se tem estipulado às pessoas como deviam se relacionar (familiares) e os lugares que deveriam frequentar, para que não fossem estigmatizadas por estar em desconformidade com o padrão existente. Esses valores e regras são explicitados por Bezerra Neto (1995), pois segundo ele, a mulher deveria cumprir uma série de obrigações como: “[...] ser modesta em todas as suas ações; gostar de estar em casa e ajudar sua mãe [...]; detestar dissipações e profanos divertimentos” (p.08), para que fosse educada em conformidade com os padrões almejados pela sociedade e ter uma boa conduta. Conduta esta, tida como um elemento de fundamental relevância para as meninas que almejassem o exercício do magistério, temática que será abordada no próximo tópico.

4 Memórias do magistério: sonhos, *status* e dificuldades

No que concernem as lembranças relacionadas ao magistério, em tom de êxtase, as professoras relataram:

A minha maior felicidade, ser professora era uma maravilha, não pra mim foi esse o sonho, pensava desde criança em ser professora foi depois que eu vi a necessidade, a falta e, aí eu sabia né, então eu comecei a trabalhar, ajudar (D. Conce, 61 anos, 20/04/2007).

O meu sonho era esse de dar aula, né, era, sempre foi, foi né, porque papai não era rico, ele era pobre aí nós trabalhava pra nós se manter né, ele só dava comida e nós trabalhava pra nós comprar o que nós precisava, era (D. Maria, 81 anos, 22/04/2007).

Nesses trechos, o ato de ensinar era tido como um sonho, algo prazeroso para as docentes que buscavam esse ideal desde a infância. Na fase adulta esse sonho é aliado às questões financeiras, quando percebiam que precisavam de algo que pudesse amenizar as necessidades financeiras, elas atuavam na sala de aula, concretizando o seu sonho e obtendo *status*, já que nessa época a docência era valorizada.

Dessa forma, o magistério assume relevância para as mulheres que o percebem como a oportunidade de inserção no ambiente social e que apresenta os requisitos exigidos para atuar na referida profissão, como menciona Araújo (1993): Ser professora, na opinião de grande parte da sociedade era ter a profissão ideal da mulher, que possuía uma moral mais elevada que o homem, era mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente (p. 33).

Sendo assim, as professoras adquiriam *status* social obtido através do ensino e, para isso, o fato de gostar de escrever também contribuiu para o desempenho dessa função considerada intelectual. Desse modo, a formação docente era algo que oferecia certa elevação social para as mulheres professoras, que deveriam ser respeitadas, o que é reafirmado por D. Nazaré no trecho:

Criança conversa né: o que tu queres ser, e tal eu dizia: eu quero ser professora normalista, desde que eu era pequenininha, sei lá se eu achava bonito o nome né, de professora normalista. Mas nesse tempo, ser uma professora normalista era um *status* muito grande. Era difícil chegar a essa, a esse patamar e além de tudo, eu sempre gostei de escrever, de ler livros, de brincar (D. Nazaré, 65 anos, 01/04/2007).

Além de sonho e da necessidade financeira, torna-se importante a atuação das docentes, na qual foi notória, mediante os relatos, a relação entre alunos/as e seus/as filhos/as: “aquelas crianças no horário do meu

trabalho eram iguais como se fossem meus filhos” (D. Conce); “olha eu tratava eles, igualmente meus filhos” (D. Maria); claramente o magistério é associado às características maternas como carinho, amor, afeto, responsabilidade e cuidados, relatados como naturais e fundamentais para as suas atuações junto aos/as alunos/as.

É significativa ainda a fala referente ao modo de ensinar no Interior desse município, pois dentre as 04 entrevistadas, 03 trabalharam inicialmente nas Ilhas dessa cidade, comentando que: “no interior é ruim porque eles querem que dê lição, tem que dá lição, ai se não der a lição(risos) (D. Diquinha)”, onde tem-se explícito que os pais dos/as alunos/as verificavam o quê e como os/as seus/as filhos/as estavam aprendendo através da lição que deveria ser feita em casa, caso contrário seria como se eles/as não tivessem feito nada no ambiente escolar, haja vista que não tinham o que exercitar nas residências.

Além disso, a prática pedagógica se caracterizava pelo uso de cartilhas do ABC e sabatinas, não havia separação das disciplinas e das séries, o que exigia uma avaliação de acordo com o nível de aprendizagem dos/as alunos/as. Então, de acordo com o assunto, as referidas professoras abordavam as diversas temáticas relacionadas ao tema. As salas de aula eram suas próprias casas, e por serem turmas extensas era obrigatório elaborar os deveres dos/as alunos/as na noite anterior para que, quando os/as mesmos/as chegassem à sala de aula, já estivesse preparado somente para explicar como deveriam fazer a lição, o que chamavam de “passar a escrita”. Nas sabatinas, conforme os relatos nas entrevistas, os/as alunos/as gostavam de fazê-las com o intuito de que eles/as respondessem as questões que as professoras lhes faziam. Não havia castigos para os/as que errassem, somente os/as que acertavam eram elogiados/as e a “competição” instigava os/as alunos/as a se dedicarem, aprenderem cada vez mais. Mas em um dos relatos percebemos que a sabatina apresenta-se como instrumento negativo durante as aulas:

Olha, olha, no quadro passava no quadro pra eles, nesse tempo tinha palmatória né, tinha sabatina de tabuada, era, tinha aluno que uma vez eu dei nele, ele pulou para o terreiro me desafiou, hoje em dia Deus o livre ele por causa de mim (D. Maria, 81 anos, 22/04/2007).

Nesse caso, o quadro era o seu único material didático e, com ele, alfabetizavam os/as discentes. No entanto, por saber que nem todos/as os/as alunos/as a respeitavam em determinados momentos, estes eram repreendidos de maneira severa, não escondendo que os castigos aconteciam e que eram praticados de forma que conseguisse obter o controle e respeito sobre seus/as alunos/as; aqui, nesse caso, verifica-se a pedagogia tradicional eivada de autoritarismo e severidade no ambiente escolar.

No entanto, por se tratar das Ilhas, existiam dias em que não havia aulas porque a maré não permitia, ou seja, quando a água estava secando os/as alunos/as eram impedidos de ir para a escola e, nesse dia, conseqüentemente, não havia aula. Com o intuito de trabalhar de maneira criativa, D. Diquinha também atuava com os/as alunos/as de maneira diferente, lembrando que:

Eu me lembro bem assim fico pensando, no tempo da festa de, de assim mês de maio né, a gente fazia igual como a gente fazia no, no, na escola, como fazem as pessoas que saem com a santa é que agente sai vai nas casas e a nossa, nosso altar para Nossa Senhora, fazia as rezas todos os dias de manhã, rezava pra ela, contava, fazia coroação, fazia a, a, a oferta dos corações, oferta das flores, tempo da, de 07 de setembro também a gente fazia, eu fazia mandava fazia bandeira, bandeira brasileira pra astear, tudo cantava o hino falava, até teve um ano que até discurso teve (D. Diquinha, 66 anos, 18/06/2007).

Neste trecho há a evidência das influências religiosas inseridas nos ambientes escolares. Além disso, a docente apresentava a preocupação em se trabalhar com as datas comemorativas e mostrar aos/as alunos/as a importância e o significado das mesmas para a sua formação. Por isso, enfatiza-se o nacionalismo, de maneira que os instrumentos que a caracterizam como: bandeira, hino e os rituais que os envolvem são mencionados significativamente. No entanto, percebi que não havia uma análise crítica em torno dessas manifestações, somente realizava-se o que já era de costume, de praxe.

Além dessas questões, na ausência de materiais didáticos, as entrevistadas buscavam confeccionar seus próprios instrumentos de trabalho, o que pode ser visto no seguinte trecho:

Mas eu sempre trabalhei por amor, no começo que eu, que a gente não tinha, os meus alunos não tinham também material, era muito difícil, eu não sei se era, era tipo uma, um negócio de canafista, eu cortava tudinho aquilo, tirava aquele canudinho de dentro, colocava azul, vermelha, verde, amarelo, comprava aquele papel de seda, dava a tinta, ficava de molho a tinta, aí eu mostrava a cor, aí ensinava a cor, os números e o alfabeto, porque ele é frágil, assim, a gente enrola, pra o que quer, as letras, as vogais a, e, i, o, fazia agente colocava na parede no papel, quem tinha papel nesse tempo e depois formava as consoantes, depois formava o alfabeto, depois aquelas mesmas coisas, a gente formava as sílabas e, é, era tão fácil pras crianças aprender a ler e a escrever assim (D. Conce, 61 anos, 03/04/2007).

Isto reflete as dificuldades financeiras encontradas no ambiente escolar do qual fazia parte. Com o intuito de superá-las, havia a criatividade em se imaginar materiais didáticos que pudessem ser extraídos da sua própria realidade, de sua localidade, haja vista que a vontade de ensinar e alfabetizar as crianças ultrapassava as faltas de recursos financeiros e que em conformidade com o relato, esses materiais apresentavam bons resultados, ou seja, conseguiam auxiliar no processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Dessa maneira, não havia questionamento da responsabilidade pública sobre a educação de qualidade, haja vista que a docente buscava superar as dificuldades apresentadas no decorrer das aulas, através de sua criatividade e seus esforços, como se o poder público não tivesse o compromisso com o ensino e com o oferecimento e a manutenção de elementos necessários para os trabalhos em sala de aula.

Além disso, havia alunas mais adiantadas que, no momento em que as professoras precisavam se ausentar para preparar a merenda, por exemplo, ou realizar outros afazeres, assumiam o cuidado da turma, o que representava uma ajuda para as docentes, haja vista que não

havam outros/as profissionais para lhe auxiliar. D. Maria foi uma das entrevistadas que relatou sobre a sua atuação exaltando, os aspectos positivos, o fato de gostar de dar aula, gostar dos/as alunos/as, realizar o seu sonho; e os negativos como os castigos, sanções, intrigas que de fato ocorreram e que marcavam em suas atuações junto aos/as discentes.

A única professora entrevistada que não trabalhou nas ilhas e que também trabalhou como docente em educação física foi D. Nazaré, que buscava educar as crianças, de maneira diferente, e com a utilização de seus corpos. Após ter concluído o curso normal e também um curso de formação de professores em educação física, D. Nazaré começou a atuar nessa área que se tornou disciplina eliminatória no currículo escolar. Então, D. Nazaré denominou suas aulas como “ecléticas”, haja vista que ela buscava relacioná-las com diversos assuntos e temas (esportivos, educacionais, culturais, sociais, entre outros) com o intuito de que os/as alunos/as aprendessem os conhecimentos de maneira mais relevante e significativa.

Então, trabalhavam assim no generalizado, né, utilizava muito, muito utilizava muito, então, o que eu gostava de fazer numa sala de aula, era amplo, aberto, porque a educação física não era entre quatro paredes, mas lá mesmo eu utilizava, como bem as minhas aulas de, de porque dava de primeira a quinta série, minhas aulas, de, principalmente quando eram assim para criança até terceira série, eu gostava muito de fazer um plano de aula historiada, então, eu jogava a história e desenvolvia com eles era uma mistura ali, de, de texto, de teatro, de, de e educação física, de ginástica, então, eles viviam, eu vivia com eles aquela história, aí ia relatando e fazendo todos os movimentos que aquela história ia dizendo, né, eu adorava dar aula para eles (D.Nazaré, 65 anos, 01/04/2007).

Isto ressalta que devido a sua relação com tradições e manifestações culturais, ela buscava educar de forma que pudesse integrar diversos temas e conteúdos a diferentes maneiras de ensinar, ou seja, não ensinava de acordo com conhecimentos puramente teóricos e metodologias

técnicas, mas inovava buscando o auxílio em atividades teatrais como dramatizações, entre outras metodologias que pudessem tornar suas aulas práticas e dinâmicas e, com isso contribuir com a formação crítica e ativa dos/as seus/as discentes.

D. Nazaré didaticamente buscava trabalhar com danças, teatros, dramatizações entre outras manifestações com o intuito de que os/as alunos/as através da movimentação corporal aprendessem a se comportar e a participar ativamente no ambiente social. O fato de dar aula de educação física permitia o trabalho com meninos e meninas, sendo que ao tratar os times de futebol, levava os meninos para participar de jogos e torneios, estando sempre acompanhada por homens em seus trabalhos. Ressaltando que por trabalhar com meninos nunca foi desrespeitada, pois havia uma relação de respeito mútuo entre professora e alunos/as.

Pelo exposto, esses foram alguns trechos dos relatos obtidos nas entrevistas durante a pesquisa de campo. São falas consideradas normais, outras surpreendentes que dizem respeito às histórias de vidas de professoras que contribuíram de forma significativa com o processo educativo de muitas pessoas.

Histórias e experiências essas que refletem vivências baseadas em muitas proibições e imposições que foram responsáveis pelas formações de mulheres passivas e subordinadas aos seus pais e maridos. No que concerne à docência, essa foi uma atividade considerada pelas entrevistadas como prazerosa, em muitos casos até sendo a realização de seus sonhos e suas atuações estavam diretamente ligadas a aspectos como: carinho, respeito, atenção e amor, que “encaixaram-se” perfeitamente com a ideia de docência vigente na sociedade.

Assim, ressalto que essas foram algumas histórias de vida, não completas, haja vista que não seria possível, mas mostrei os principais momentos, relatos que apreendi junto a elas e posso concluir como sendo imprescindível que se valorize a memória e a oralidade como fonte de conhecimento e, principalmente, as pessoas, os sujeitos, como detentores/as de informações que muito podem auxiliar no desenvolvimento intelectual, social, cultural e, pessoal dos/as mesmos/as, onde sua formação e o processo educativo tendem a se tornar mais relevante e significativo.

Conclusão

Após essas discussões, propus a apresentação das principais temáticas abordadas durante a pesquisa e percebi que as docentes tiveram grande importância para a História da Educação desse município. Docência essa envolvida por vários aspectos ligados à maternidade, afeto, compromisso, entre outras que refletem a ligação entre a profissão do magistério e gênero.

Metodologicamente, no tópico inicial, apresentei a metodologia desenvolvida durante a pesquisa, a qual foi importante para a efetivação da mesma, pois possibilitou o resgate de lembranças, experiências e, principalmente, a oportunidade de escuta a sujeitos colocados a mercê da História Oficial.

Avançando na discussão evidenciei a ligação entre a oralidade, docência e gênero como elementos de análise da história da educação, em que verifiquei através dos referenciais teóricos que houve uma intensa preocupação em se moldar as mulheres para se comportarem conforme os ideais da sociedade, seja para estarem ao lado de seus futuros esposos, como para atuarem na docência junto aos seus/as alunos/as.

Desse modo, torna-se relevante mencionar que devido ao contexto histórico a educação apresentava um objetivo, mas é necessário compreender que geralmente visava à formação de uma mulher submissa que soubesse cuidar dos filhos, do marido e do lar. Então, o magistério surge como uma oportunidade de adentrar em ambientes públicos e com isso obter valores financeiros. Isso porque, as mulheres apresentavam as características necessárias para o perfil delineado para esta profissão que era: cuidar de crianças, ser carinhosa, afetuosa e, principalmente, ver os/as alunos/as como seus/as próprios/as filhos/as.

Ideais esses encontrados nos relatos apresentados no terceiro tópico, no qual apresentei temáticas ligadas à infância, à família e à docência, percebendo que as docentes entrevistadas nas pesquisas, passaram por momentos de extrema vigilância de seus responsáveis, familiares, de maneira a não prejudicar a sua moral e poderem obter o respeito dos demais sujeitos pertencentes ao meio social em que estavam inseridas.

No que concerne à docência feminina, no tópico final, há a evidência de que o magistério esteve ligado a três aspectos: inicialmente trata-se de um sonho, que as entrevistadas apresentavam desde as suas infâncias, em que ao brincarem projetavam suas atividades para o exercício docente, através da sua imaginação. Sonho este que estava relacionado com o status que essa profissão apresentava, haja vista que as que conseguiram exercê-la eram vistas como pessoas que obtiveram conhecimentos e formações para tal. E como também foi explicitado, essa profissão apresentava suas dificuldades que, segundo as professoras, estavam ligadas a questões de materiais didáticos, financeiros, materiais e também das próprias instalações físicas em que havia o exercício do magistério.

Dessa maneira, percebe-se que a educação de mulheres é um amplo campo de conhecimento que possibilita a análise de diversas temáticas que podem contribuir de maneira significativa com a atuação destas profissionais nos ambientes educacionais.

Por meio da oralidade e da memória de professoras do município de Abaetetuba, foi possível constatar tal afirmação, de maneira que os sujeitos da pesquisa apresentavam e valorizavam essas características tidas como fundamentais para o exercício da docência. Nesse sentido, posso dizer que por meio do resgate de lembranças, tive a oportunidade de valorizar pessoas que contribuíram de maneira significativa com a formação de outras, mas não eram valorizadas e respeitadas pelo fato de que a sociedade discrimina os/as que não fazem parte do padrão dominante como os/ idosos/as.

Assim, através desse estudo foi possível oferecer espaços para que as professoras pudessem expor suas lembranças e compreender o seu sentido e relevância, podendo oferecer uma gama de informações para os/as profissionais que atuam com o processo educativo. Negar ou continuar reproduzindo esses conhecimentos generificados somente contribui para a manutenção de um sistema de gênero e de geração, em que somente os sujeitos que fazem parte da cultura dominante tem seus conhecimentos reconhecidos e valorizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Rosa Maria Barboza de. A socialização da mulher no Rio Republicano. *In*: DINIZ, Eli (Org.). **Ciências Sociais Hoje**. São Paulo: HUCITEC, 1993.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**: tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1985.

BEZERRA NETO, José Maia. O Asilo Lyndo e Protetor: práticas e representações sociais sobre a educação feminina - Belém (1870/1888). *In*: ALVARÉS, Maria Luzia Miranda; D'INCAO, Maria Ângela (Orgs.). **A mulher existe?** uma contribuição ao estudo de mulher e gênero na Amazônia. Belém: GEPEM, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Queroz, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. *In*: PRIORI, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. 7ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A. 2002.

LOUREIRO, Altair Macedo Lahud. Velhice: encantos desencantos... reencontros. **Revista Humanidades**: terceira idade, v. 46, out., 1999. pp. 77-87.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

PIZA, Edith. As professoras: o fazer-se de um ofício contaminação de práticas no trabalho de magistério: notas para reflexão. **Projeto História:** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em História e do Departamento de História da PUC/SP, n. 11, nov, 1981. pp.79-89.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** v. 1, n. 1, 1995. pp. 71-100.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Cultural e Educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, pp. 7-72.

MELANCOLIA E RESISTÊNCIA: EM CÂMARA LENTA

Veridiana Valente **PINHEIRO**
UFPA/PIBIC
veridianavalente@gmail.com

Tânia **SARMENTO-PANTOJA**
UFPA
nicama@ufpa.br

Resumo: *Com o objetivo de observar as ressonâncias de um determinado período histórico/cultural, o da ditadura militar de 1964, o trabalho em questão parte da relação entre literatura e cinema e de seus efeitos, na composição do romance Em Câmera lenta (1977), do paraense Renato Tapajós.*

Palavra-Chave: *Literatura. Cinema. Narrativa de resistência. Renato Tapajós.*

Abstract: *Aiming to observe some historical and cultural resonances of 1964 Brazilian Military Dictatorship, this work parts from the relation between literature and cinema and its effects in the composition of novel Em camera lenta (1977), by the Brazilian writer Renato Tapajós.*

Keywords: *Literature. Cinema. Narrativa of resistance. Renato Tapajós.*

Considerações iniciais¹

Tomo a relação entre literatura e cinema como fundamento para analisar a composição do romance *Em Câmera lenta* (1977), do paraense Renato Tapajós, em particular, como os efeitos dessa relação ligados à constituição das impressões de realidade se articulam com vistas a

¹ O presente trabalho é fruto das investigações realizadas nos projetos de pesquisa *Narrativa de Resistência: Formas, Performances e trajetos na Amazônia; Leituras da Ditadura: Discursos ficcionais e não-ficcionais da resistência ao Regime Militar de 1964*, ambos coordenados pela Prof^a. Tânia Sarmento-Pantoja. Especiais agradecimentos são dirigidos a Katyane Cabral Marinho, Graduada em Letras e voluntária no segundo projeto referido, a minha orientadora Tânia Sarmento-Pantoja, ao professor colaborador Augusto Sarmento, ao Carlos Augusto Carneiro Costa mestrando em Literatura da USP – Universidade do Estado de São Paulo.

remeter a um determinado aspecto da história do país: o regime militar de 1964 e os mecanismos de repressão impostos aos indivíduos ligados à resistência.

Michel Foucault analisa a repressão como sendo uma poderosa “mecânica do poder”, tratando-a como uma questão propriamente histórica, como podemos perceber no fragmento a seguir: “se falam com tal profusão e há tanto tempo, é por que essa repressão está bastante firmada, possui raízes sólidas, pesa sobre o sexo de maneira tão rigorosa” (FOUCAULT, 1988. p. 15). Para esclarecer melhor o que entendo como sendo tais mecanismos repressivos, tomo o conceito foucaultiano de *dispositivo*, tal qual encontramos em suas obras a História da Sexualidade e a Microfísica do Poder². Inicialmente, *dispositivo* aparece em História da sexualidade, como traço essencial que permite ao analista estabelecer relações entre poder, sexo e a história do ocidente. Posteriormente, se faz presente em Microfísica do Poder, para dar conta de como se constituem os aparatos jurídicos do tribunal, das prisões e das punições cotidianas, refletindo como tais aparatos moldam as estruturas cognitivas do sujeito, com vistas a disciplinar o indivíduo para a vida em sociedade. Funcionando como instrumento de análise os dispositivos são as estratégias, as estruturas, os mecanismos e as ferramentas de coerção e disciplina.

Dessa forma, o poder assume aspectos repressivos, na medida em que aparecem processos de rupturas que visam à negação do poder. Nesse sentido, é da historicidade citada anteriormente que destaco determinados aspectos repressivos, como as prisões, as torturas, os assassinatos e as perseguições policiais que comprometiam a integridade moral, física e psicológica dos militantes de esquerda que realizaram a resistência ao regime ditatorial de 64 e que se fazem presentes na narrativa de *Em câmera lenta*.

1 O lento olhar em câmera sobre a coerção e a disciplina

Em uma primeira incursão da obra, tomei como ponto de partida o título da narrativa. Sua sugestividade através do título *Em Câmera Lenta*,

² Em suma o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 1989. p. 244).

propõe desenvolver a ideia de que dará sentido a um conjunto de aspectos ocorridos, sob o olhar em ressonâncias³ para só serem decifrados a partir de um viés histórico. Assim, quando analisamos a expressão “em câmera” descobrimos a ação que circula a narrativa, reforçada pela escolha da preposição “em”, que auxilia na demonstração, de forma simbólica, do movimento da câmera, que podemos conceber como: “um olho pelo fato de, de maneira objetiva, registrar o mundo pró-filmico sem transformá-lo. [...] “é um nome para a maneira como olhamos e como conhecemos a um dado momento” (AUMONT, 2003, p. 40-41). Nesse sentido, câmera é um instrumento de propulsão do real, que será desvelado, através do olhar revolucionário do personagem *Ele* que busca descrever os fatos milimetricamente ocorridos como em um filme, em que os confrontos entre os militares e os militantes no período da ditadura militar de 64 e as palavras são transformados em imagens visuais pelo leitor.

Em Câmera Lenta tem início, com apresentação de um discurso autoral-biográfico e apresenta também um *history* do romance, salientando as principais discussões abordadas, entre elas, aspectos morais e políticos são apresentados na narrativa e a forma como o romance denuncia a violência repressiva e a tortura vivida pelos militantes no período da ditadura de 1964 no Brasil. Dando continuidade a esta análise verificamos o adjetivo “lenta”, entendido aqui como algo que anda ou procede um acontecimento, ou seja é este adjetivo que molda todo o olhar produzido pela câmera, pois, é ela que controla a velocidade dos acontecimentos, principalmente em relação à demarcação do tempo consciente e inconsciente da narração durante a focalização do personagem *Ele*.

A narrativa do romance parte de uma simulação: uma voz biográfica que finge ser o autor do romance dá início à narrativa. A técnica narrativa utilizada para constituir essa voz é a do narrador focalizador⁴, que assume duas focalizações: a primeira é a partir do olhar do personagem *Ele*, em que a voz é propriamente autoral; a segunda é a partir do olhar do pai da

³ Este conceito permite determinar a emergência de aspectos relacionados ao processo de resistência do objeto estudado em um dado período histórico, especificamente aqui neste trabalho o da ditadura militar de 1964.

⁴ Como o próprio nome sugere, à posição adotada pelo narrador para narrar a história, ao seu ponto de vista. O foco narrativo é um recurso utilizado pelo leitor para *enquadrar* a história de um determinado *ângulo* ou *ponto de vista*. (FRANCO, 2003, p. 41).

personagem *Ela*. Esses sujeitos da focalização encadeiam-se, assumindo ora um, ora outro a voz do discurso, ou seja, além de encadeados, esses “olhares” se deixam perceber como se fosse um olhar através de uma câmera cinematográfica.

No primeiro capítulo é apresentada a cena de um confronto urbano contra a polícia em que o líder é atingido e uma companheira é pega pelos militares. O militante ferido é levado para um aparelho⁵, como descrito no seguinte fragmento:

“Se eles vierem e atirarem as balas pegarem no peito, na cabeça. [...] agora não dá mais para fazer nada nem por ela nem por ninguém e o que fecha a garganta é o cerco, as armas sem nome, as mãos sem nome, as peles vazias que se movem como se fossem gente, o isolamento; cada dia mais perto, há quinze dias nunca admitiria isso, embora já o soubesse há muito tempo [...] Nada deu certo [...] mas pouca gente entendeu, nem podia entender e agora estamos sozinhos, vinte, trinta, sei lá.” (TAPAJÓS, 1977, p. 14).

É a partir desta cena que observo também como é mostrada a exterioridade da solidão sofrida pelos militantes nos aparelhos através do olhar do focalizador *Ele*. Tal solidão é observada como uma metáfora do início da decadência do movimento. Assim, a narrativa vai sendo descrita com a abertura de questionamentos como estes: por que lutamos? Que resultados terá a nossa luta contra o regime? Por que a luta só terá sentido com a morte dos revolucionários? E, esses questionamentos são lançados ao leitor como uma espécie de reflexão de análise sobre a ação do grupo armado e, ao mesmo tempo, sobre a vida e o propósito que levou pessoas a abrirem mão de sua vida para lutarem contra o regime militar.

As personagens centrais da ação da narrativa são *Ele*, *Ela*, o Venezuelano e Marta. O Venezuelano assume a liderança do grupo de estudantes, mas, é outro personagem, *Ele*, que assume um papel de grande importância no romance, pois, na medida em que o narrador direciona a focalização do discurso para este personagem, a forma cinematográfica

⁵ Local onde os militantes se refugiavam para se esconder dos militares, ou seja, é um esconderijo camuflado que servia para evitar que fossem presos pelos militares.

é apropriada pela forma literária, particularmente quanto ao aspecto da focalização. Desse modo, a relação entre cinema e literatura se realiza aqui especificamente no nível da expressão e se propaga através dos diversos âmbitos significativos da narrativa do romance, muito especialmente o âmbito da relação entre ficção e história. Esse processo de apropriação tem como efeito entre outras coisas o de tornar mais evidente a impressão de realidade. Como num filme, as imagens que vão se constituindo no romance adquirem maior capacidade de envolver e, em algumas situações, de chocar o receptor da obra.

Um exemplo de como se dá tal conexão é a cena em que através do olhar do personagem *Ele* o narrador descreve a decolagem de um avião:

“o avião correu pela pista e ele, prendendo a respiração, observou a beleza daquela corrida, a força contida se transformando em vôo, a massa de alumínio vibrando, transfigurada numa ave feroz, de músculos distendidos, agressiva. Sentiu a mão de Marta em seu braço, a voz dela vindo de muito longe” (TAPAJÓS, 1977, p. 27).

Como dito anteriormente, a impressão de realidade se torna mais densa a partir do recurso narrativo adotado. A descrição em detalhes de cenas com nitidez de cor e a descrição do espaço também se faz presente no fragmento abaixo:

“A avenida ladeada de mangueiras, como um grande túnel, eu lembro. No meio da tarde, o sol filtrado pela copa das árvores, os poucos carros e as pessoas que passavam, sem pressa carregando calor. Casas antigas de grandes janelas abrindo diretamente para a rua, alguns jardins cercados por antigas grades, as grandes portas de madeira” (TAPAJÓS, 1977, p. 28).

A riqueza de detalhes faz da leitura do romance uma “viagem” que se constitui como se fosse imagens cinematográficas, que tornam reconhecíveis, elementos de um bairro de Belém do Pará, da década de 60: a Cidade Velha. É como se o leitor estivesse vendo através de um

filme, e demarcando cada detalhe, dispostos e ordenados em sequências cinematográficas. Tais sequências são descritas em ordem linear dos acontecimentos descritos, ou seja, primeiro o formato da rua comparada a um túnel, segundo os objetos que a embelezavam como a copa das árvores dando uma outra tonalidade aos raios de sol, refletido nas pessoas que transitavam sem pressa a avenida ladeada composta de casas antigas ornamentadas de lindos jardins.

Além disso, a ideia de fingimento, produto do flerte entre literatura e cinema é percebido no âmbito do discurso com o uso de uma espécie de vocativo: “Como em câmera lenta”, como se observa a seguir:

Como em câmera lenta: ele percebeu que a rua estava bloqueada por uma batida policial. Olhou para os lados e percebeu que não havia por onde escapar: atrás, outros carros já paravam, cortando a possibilidade de manobrar e fugir pela contramão. Parou o carro lentamente. Um policial aproximou-se e pediu os documentos. Ele os entregou; o policial; o policial examinou-os lentamente. Estavam em ordem. Com os documentos nas mãos, o policial deu a volta no carro, olhou pela janela onde ela estava, examinando o interior do carro para ver se havia algo de suspeito. Ela sorriu timidamente, como que acanhada com o exame. No banco traseiro, um outro companheiro segurava uma maleta escura; o policial pediu para ver o que tinha na maleta e na maleta tinha uma metralhadora; ela se voltou para trás. Sua mão descreveu um longo arco em direção ao banco traseiro, mas interrompeu o gesto e desceu suavemente na abertura da bolsa, escondida entre os dois bancos da frente, um pouco atrás do freio de mão (TAPAJÓS, 1977. p. 56-57).

A citação acima também nos mostra situações diretamente relacionadas aos elementos históricos igualmente apropriados pela narrativa literária. O fragmento resulta de uma re-memoração do personagem *Ele*, relatando o dia em que um policial estava fazendo revista de rotina na rua e os militantes, sem saber da situação, são abordados e termina ocorrendo um violento confronto entre eles.

Desse modo, encontramos *Em Câmera Lenta* – além de aspectos relacionados às questões políticas do final dos anos 60, as ações armadas da guerrilha sobre a violência da repressão e da história interior do romance – a descrição da vida na clandestinidade: seu cotidiano, sua vida pessoal, seus amores, suas crenças, seus medos, seus gestos. Um olhar penetrante na vida e na intimidade dos jovens militantes que enfrentaram e se imolaram na guerra contra a ditadura militar. Nesse sentido, tais técnicas cinematográficas descritas acima dão-nos a possibilidade de leituras referentes à emergência da resistência no romance.

O uso da cinematografia é um recurso utilizado pelo autor para que o leitor “veja” de uma forma “psico-imagética”⁶ os acontecimentos narrados pelo escritor, assim a ficção aproxima-se do real, como observado no seguinte fragmento da narrativa:

Como em câmera lenta: o policial pediu para ver o que tinha na maleta e na maleta tinha uma metralhadora; ela se voltou para trás. Sua mão descreveu um longo, em direção ao banco traseiro, mas interrompeu o gesto e desceu suavemente na abertura da bolsa, escondida entre os dois bancos da frente, pouco atrás do freio de mão. O rosto impassível olhava para a maleta que o outro segurava, mas os dedos se fechavam sobre a coronha do revólver que estava na bolsa. E num movimento único, corpo, rosto e braço giravam novamente, o cabelo curto sublinhado o levantar da cabeça, os olhos, agora duros, apanhado de relance a imagem do policial que bloqueava a porta (TAPAJÓIS, 1977. p. 25-26).

É a partir deste fragmento que observamos também que essa forma “psico-imagética” se funde aos mecanismos de punição e vigília, descritas por Foucault, “o terror enquanto suporte do exemplo: medo físico, pavor coletivo, imagens que devem ser grafadas na memória dos espectadores,

⁶ É a partir desse termo, que defino a imagem mental que pode ser produzida pelo leitor durante a leitura do romance.

como a marca na face ou no membro do condenado” (FOUCAULT, 2008. p. 91). Os dispositivos de repressão se destacam no romance de Renato Tapajós, porque os acontecimentos narrados vão se tornando mais reais na imaginação do leitor, aproximando-o do que realmente aconteceu em um dado momento da história do país.

Considerações finais

Assim, utilizando aspectos cinematográficos o autor apresenta a visão ficcional através da qual a linguagem literária, ao flertar com a linguagem cinematográfica, trás a tona um conjunto de aspectos que podem ser compreendidos como próprios dos dispositivos de repressão⁷. Essa proximidade entre literatura e cinema visa, entre outros aspectos, a busca por uma sensação de realidade, mas como se trata da ficcionalização de um real insólito, pela catástrofe e pela imensidade do trauma que carrega, essa sensação de realidade é, ao mesmo tempo, rasurada pela fragmentação, este produto das técnicas de narração e focalização anteriormente descritas. É nesse lusco-fusco, nessa fenda entre literatura e cinema, entre a sensação de realidade pretendida e ao mesmo tempo desfigurada que o discurso ficcional se impõe para mostrar o “jogo de rarefação” comum a todo discurso, segundo Foucault (1996. p. 70).

No romance de Tapajós tal processo de rarefação tem a função de refazer, tornar menos densa as imposições a que estão sujeitados certos personagens, não somente do ponto de vista da individualidade, como também da sua presença no tecido social da qual fazem parte. É dessa maneira que o personagem *Ele* se apropria do discurso da narrativa para falar em nome de uma sociedade que protesta contra o regime autoritário.

Ao se apropriar da narrativa enquanto voz, *Ele* provoca a diluição da densidade dos discursos envolvidos. Nesse processo, a linguagem cinematográfica é apropriada pela literatura, com o intuito de transcender a realidade em que os discursos que precisam ser des-densificados estão

⁷ A tortura é antes de tudo um choque, uma surpresa, capaz de causar no indivíduo torturado medo, tendo ele a sensação o tempo todo de ser vigiado ou perseguido. (MATOSO, 1986, p. 11).

rarefeitos, como observado na descrição do seguinte fragmento do romance:

E, no entanto, eu via tudo através de uma intensa elaboração: até as coisas mais banais tinham um encanto quase mágico. Não é a distancia nem o tempo. Era a maneira de ver, de revestir os gestos com uma gravidade solene e emprestar as vozes um eco literário [...] Toda beleza era triste por que não decifrada – a avenida, a praça e a praia, aparência de um mundo subterrâneo. Um mundo desconhecido, um mundo que eu precisava conhecer, para transformá-lo. Ou destruir-me. [...] (TAPAJÓS, 1977, p. 30-31).

Nesse sentido, a resistência é produto desse convite perscrutador que *Ele* faz ao leitor. Assim, *Em Câmera lenta* não é só uma narrativa de resistência, funciona também como “eco” das incertezas e ambiguidades dos militantes que de forma selvagem renunciaram as suas vidas, sua família, seus anseios, para lutarem por uma visão utópico-ideológica em que acreditavam naquela época.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Papirus, 2003.

BONNICI, Thomas e ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá, EDUEM, 2003.

BOSI, A. Narrativa e Resistência. *In*: _____ **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118.

BUARQUE, Aurélio. **Minidicionário da língua portuguesa**. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos e Marina Ferreira. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 35ª edição. Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 2008. 288 p.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MATOSO, Glauco. **O que é tortura**. São Paulo: Nova cultural; Brasiliense, 1986.

TAPAJÓS, Renato. **Em câmera lenta**: romance. 2ª edição. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1977.