

# Margens

Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação  
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA  
ISSN – 1806-0560 Vol. 08 N. 12 Junho/2015

## **Dossiê Currículo**

### **Equipe Editorial**

*Benilton Cruz*

*Dedival Brandão da Silva*

*Jadson F. Garcia Gonçalves*

*Joyce Otânia Seixas Ribeiro*

*Vivian da Silva Lobato*





## **Margens**

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

### **Editora Responsável**

Vivian da Silva Lobato

#### **Equipe Editorial**

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

#### **Conselho Editorial**

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

#### **Universidade Federal do Pará**

##### *Reitor:*

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

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

##### *Coordenador:*

Marcos Allan Leite dos Reis

##### *Projeto Gráfico*

Henrique Charles Martins Corrêa

##### *Ilustração da capa*

Roni Cordeiro

##### *Revisão*

Eveline Bouteiller

##### *Impressão*

Gráfica UFPA

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

---

Margens - Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação/  
Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA - v. 8, n. 12 (Jun/2015)  
Abaetetuba/PA: UFPA, 2015.

Semestral.

Organizadores: Vivian da Silva Lobato; Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Publicado em edições temáticas; v. 8, n. 12: Currículo.

ISSN – 1806-0560.

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

CDD:21 ed.056.9

---

Desde a década de 1990, o currículo tem ocupado certa centralidade no campo educacional, tanto da perspectiva da política quanto da teoria e da prática, o que pode ser traduzido pelo volume de pesquisas, publicações e eventos realizados. Acompanhando este mapa efervescente, é que revista *Margens* lançou o dossiê *Currículo*, uma iniciativa com a única finalidade de divulgar o conhecimento produzido por pesquisadores e estudantes desta e de outras universidades.

Assim, este dossiê recebeu artigos que estabelecem conexões do currículo com um conjunto de temáticas distintas, como a formação de professores, a biodiversidade, a cultura, os processos de subjetivação e as relações de gênero, o que revela as potencialidades do campo.

O artigo de Glaybe Antonio Sousa Pimentel e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa abre a seção; a partir das reformas educacionais orientadas pela Constituição Federal de 1946, de 1967, bem como a LDB 4024/61 e alguns decretos-lei, buscam refletir como a biopolítica curricular subjetivou o trabalho docente. Márcio Porciúncula Ferreira procede a uma reflexão sobre algumas práticas educativas que produzem desigualdades sexuais e de gênero no campo educacional, focando na constituição identitária dos sujeitos, e em certos mecanismos e artefatos que formam a Verdade e a Moral.

O artigo de Roseane Reis Fernandes faz um estudo teórico sobre a influência da Teoria do Capital Humano na formação continuada de professores, buscando refletir sobre a centralidade do currículo neste contexto. Joyce Ribeiro e Josenilda Maués, transitando no campo dos Estudos Culturais, acionam a noção de tradução cultural de Homi Bhabha para compreender o

currículo como prática de tradução cultural. Lucinaldo Blandtt faz uma reflexão sobre a noção de currículo integrado e busca entendê-lo como espaço dos conhecimentos da biodiversidade, vislumbrando práticas de educação ambiental interdisciplinares. Fecha a seção, o artigo de Vilma Nonato de Brício e Josenilda Maués, que analisa o componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC) criado na Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier, refletindo como esse se tornou um dos espaços legitimados para governar subjetividades.

Na seção Artigos, apresentamos temas como afetividade e aprendizagem escolar, interação escola-comunidade, violência sexual e de gênero contra crianças e adolescentes, classes multisseriadas, uma abordagem historiográfica do tráfico de africanos na Amazônia colonial, cultura e cotidiano quilombola em Abaetetuba-PA, enculturação, formação de professores e ensino de Matemática, a relação entre a Psicologia da aprendizagem e o ensino da Matemática, educação ambiental em espaços não formais, e arte na Amazônia. Aos autores e autoras que colaboraram com essa seção, nossos sinceros agradecimentos. São eles/elas: Zildene Francisca Pereira, Graziela Lionetti de Feo e Roberta Stangherlim, Monique Soares Vieira, Mara Rita Duarte de Oliveira e Nazareno do Socorro da Silva Oliveira, Marley Antonia Silva da Silva, Eliana Pojo e Josilene Barreto, João Cláudio Brandemberg, Paula M. L. Ledoux e Francisco Hermes, Diana Antonia Louzada Xavier e Priscyla Cristinny Santiago da Luz, Deíze Almeida Botelho e Alexandre da Silva dos Santos Filho.

Gutemberg Armando Diniz Guerra resenha a obra *Em despropósito* do poeta paraense Abílio Pacheco, destacando seu conteúdo de resistência e de denúncia.

O artigo de IC que fecha este número foi produzido como resultado de pesquisa e com a participação séria e rigorosa de alunas bolsistas e/ou voluntárias de pesquisa do curso de Pedagogia FAECS/Campus de Abaetetuba. O artigo é de autoria de Lídia Sarges Lobato, Delisa Pinheiro Pinheiro e Joyce Ribeiro.

Este número foi pensado com muito entusiasmo e aguardado com certa ansiedade, por isso nosso desejo é que a leitura contribua para esclarecer noções e despertar interesse pelo campo curricular. Boa leitura.

Abaetetuba, junho de 2015.

***Profa. Dra. Joyce Ribeiro***  
***Profa. Dra. Vivian da Silva Lobato***  
Editoras



## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

#### DOSSIÊ CURRÍCULO

- A biopolítica curricular e subjetivação do trabalho docente  
**Glaybe Antonio Sousa Pimentel e Paulo Sérgio de Almeida Corrêa** ..... 13
- Currículo, gênero e sexualidade: questões indispensáveis à formação docente  
**Márcio Porciúncula Ferreira** ..... 37
- O mundo do trabalho e suas implicações no currículo da formação continuada de professores  
**Roseane Reis Fernandes** ..... 57
- Notas sobre o currículo como prática de tradução cultural  
**Joyce Otânia Seixas Ribeiro e Josenilda Maués** ..... 72
- Currículo, cultura e educação: A realidade insular do currículo em belém  
**Micheli Suellen Neves Gonçalves, Waldir Ferreira de Abreu e Damião Bezerra de Oliveira**..... 85
- Currículo integrado para a biodiversidade da amazônia  
**Lucinaldo da Silva Blandtt**..... 103
- O componente curricular aspectos da vida cidadã (AVC) e o governmentamento de subjetividades  
**Vilma Nonato de Brício e Josenilda Maués** ..... 119

#### ARTIGOS

- Afetividade e aprendizagem escolar: reflexões acerca do processo ensino-aprendizagem  
**Zildene Francisca Pereira**..... 145
- Arte relacional na amazônia. Estudo sobre a ação barcor – estética tocantina  
**Deíze Almeida Botelho e Alexandre da Silva dos Santos Filho** ..... 163
- Enculturação, formação de professores e ensino de matemática: uma discussão sobre visão ampliada dos valores culturais e conhecimento aprofundado do conteúdo  
**João Cláudio Brandenberg** ..... 186

A psicologia da aprendizagem e a licenciatura em matemática: aproximações e distanciamentos nessa relação <b>Maria Lidia Paula Ledoux e Francisco Hermes Santos da Silva</b> .....	203
Classes multisseriadas: práticas, memórias e formação docente <b>Mara Rita Duarte de Oliveira e Nazareno do Socorro da Silva Oliveira</b> .....	224
Interação escola-comunidade em programas/projetos nas áreas de educação, direitos humanos e desenvolvimento social <b>Graziela Lionetti de Feo e Roberta Stangherlim</b> .....	239
A interface entre a violência sexual contra crianças e adolescentes e a violência de gênero: notas críticas acerca do cenário do município de porto alegre <b>Monique Soares Vieira</b> .....	254
O tráfico de africanos na amazônia colonial: abordagens historiográficas <b>Marley Antonia Silva da Silva</b> .....	270
Dificuldades enfrentadas pelos professores para realizar atividades de educação ambiental em espaços não formais <b>Diana Antonia Louzada Xavier e Priscyla Cristinny Santiago da Luz</b> .....	290
Cultura, cotidiano quilombola e o brincar de crianças ribeirinhas de Abaetetuba-PA <b>Eliana Campos Pojo e Josilene Ferreira Barreto</b> .....	312

## RESENHA

PACHECO, Abílio. Em despropósito (mixórdia). Belém: Literacidade, 2013. <b>Gutemberg Armando Diniz Guerra</b> .....	335
--	-----

## INICIAÇÃO CIENTÍFICA

A tradição do brinquedo de miriti no currículo das escolas do município de Abaetetuba: iniciando o debate <b>Lidia Sarges Lobato, Delisa Pinheiro Pinheiro e Joyce Otânia Seixas Ribeiro</b> .....	341
---	-----



**DOSSIÊ CURRÍCULO**



## A BIOPOLÍTICA CURRICULAR E SUBJETIVAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Glaybe Antonio Sousa **PIMENTEL**<sup>1</sup>  
SEMED/Igarapé-Miri  
gpimentel@ymail.com

Paulo Sérgio de Almeida **CORRÊA**<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
paulosac@ufpa.br

**Resumo:** *A finalidade do estudo consistiu em analisar os fundamentos inseridos na biopolítica curricular imposta pelo Estado brasileiro a partir das reformas educacionais almeçadas na constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946; na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) Lei nº 4024/61. Como a biopolítica curricular conformou ou conforma o processo de subjetivação do trabalho docente? Respaldados*

---

1 Pedagogo formado pela Universidade Federal do Pará – UFPA (Campus Universitário do Baixo Tocantins), especialista em História e Filosofia da Educação, nessa mesma instituição, especialista em Pedagogia Escolar – área de concentração: Administração Escolar pela Faculdade Teológica HOKE-MÃH – FATEH e Mestre em Educação pelo Instituto de Ciência em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA.

2 Licenciado Pleno em Pedagogia. Especialista em Educação e Problemas Regionais. Bacharel em Direito com especialidade em Ciência Penal; Criminologia; Medicina Legal; Direitos e Garantias Constitucionais; Direito Eleitoral. Mestre e Doutor em Educação. Professor Pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Professor de Direito Processual Penal na Faculdade de Direito do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará.

na perspectiva foucaultiana, fez-se a análise do discurso dos artigos das Constituições de 1946 e de 1967 referentes à Educação e dos Decretos-Leis do Ensino Primário e da Escola Normal, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961. Os rumos que a formação de professores do ensino primário e, portanto, dos grupos escolares, tomou foram a lógica do governo, isto é, da educação como arte de governar. Essa forma de prover a educação foi se desenvolvendo a partir do deslocamento de sua vertente tradicional para outra de matriz cientificista defendida pelos pensadores adeptos da escola nova no Brasil.

**Palavras-chave:** Biopolítica. Subjetivação. Trabalho Docente.

**Abstract:** *The purpose of the study was to analyze the grounds included in the curriculum biopolitics imposed by Brazil from its target education reforms in the Federal Constitution of 1946, of Decree-Law nº 8.529 and 8.530 January 1946; the Federal Constitution of 1967 and the Law of Guidelines on Bases of Brazilian Education (LDB) Law nº 4.020/61. As the curriculum biopolitics conform to the subjective process of teaching? Backed in Foucault's perspective, there was discourse analysis of articles of 1946 and 1967 Constitutions concerning education and Decree Laws Primary School and Normal School, as well as the Guidelines and Base of Brazilian Education Act 1961. The directions that the training of primary school teachers and thus the School Groups, took was the logic of government, education as statecraft. This form of providing education has been developed from the displacement of its traditional aspect to another scientific matrix advocated by supporters thinkers of the new school in Brazil.*

**Keywords:** Biopolitics; Subjectivity; Teaching Work.

## Introdução

Pretendeu-se com este estudo analisar os aspectos característicos expressos na biopolítica instaurada pelo Estado a partir do currículo proposto pelas reformas educacionais contidas na Constituição Federal de 1946, nos Decretos-Lei nº 8529 e 8530 de janeiro de 1946, na Constituição Federal de 1967 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4024/61,

dispositivos esses adotados com o intuito de conformar nos sujeitos docentes uma nova forma de perceber o conhecimento, as finalidades da Educação e com isso os sujeitos que se quer construir visando dotar de efetividade esses objetivos através do discurso pedagógico oficial veiculado sobre o trabalho docente.

O problema de pesquisa se traduziu na seguinte pergunta: como a biopolítica curricular conformou ou conforma o processo de subjetivação do trabalho docente?

Dessa forma, os textos dos artigos das Constituições de 1946 e de 1967 referentes à educação e dos Decretos-Leis do Ensino Primário e da Escola Normal, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 estarão presentes nesta discussão. Além desses, verificaram-se também artigos, dissertações, teses e livros que pudessem auxiliar nesta empreitada.

### **A regulamentação do trabalho docente**

Apesar de a educação ter se tornado referência para o desenvolvimento moderno da sociedade brasileira muito antes da República, foi a partir desta forma de governo que o ensino passou a ser normatizado de forma mais específica pelas leis. A partir da Constituição Federal de 1934, que adota boa parte do ideário político e educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros”, a Educação conquistou espaço significativo na biopolítica do governo brasileiro – pelo menos na forma da lei – que nessa Carta constitucional dedicava 17 artigos a esse assunto.

Como a nova tecnologia de poder consiste em planejar e controlar a vida da população, a constituição mantém a mesma estrutura do sistema educacional brasileiro, no qual cabe ao governo planejar e organizar as finalidades e diretrizes da educação nacional, fixando o plano nacional de educação, compreendendo todos os níveis de ensino, organizando e mantendo os sistemas dos territórios e o ensino secundário e superior no Distrito Federal do Rio de Janeiro, à época.

Continua delegando aos Estados e ao Distrito Federal a organização e a manutenção dos sistemas de ensino. Pontua o caráter integral, gratuito e obrigatório do ensino primário

além de ofertá-lo aos adultos. E define para o trabalho docente, no artigo 158, que os cargos do magistério serão preenchidos mediante a realização de concursos públicos de provas e títulos.

Contudo, com a implantação do Estado Novo tendo à frente do Governo do País Getúlio Vargas, houve por parte desse governante um “descompromisso” com o ensino público quando outorgou a Carta Política de 1937, que desobriga o Estado de manter e expandir a educação popular.

*Art. 130. O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (Constituição Federal de 1937)*

Descompromisso que conflita com os ideais dos pioneiros da educação, para os quais

*O sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e à gratuidade em todos os graus. (FILHO, 2005, p. 6)*

No período final do Estado Novo algumas Leis Orgânicas do ensino, que se manifestaram através de decretos-leis, começaram a ser emitidas. Essas leis (que ficaram conhecidas como Reforma Capanema) constituíram-se em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola. Essas reformas iniciaram-se na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública e se completaram no ano de 1946.

Com a saída de Vargas do poder, em janeiro de 1946, assumiu o governo brasileiro Eurico Gaspar Dutra que em setembro desse mesmo ano promulgou a nova Constituição Federal orientada por princípios liberais escolanovistas e democráticos, retornando à constituição de 1934. Referente à educação, a Carta de 1946 define que: “Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”.

O governo faz acreditar que o direito educacional é uma conquista das massas, um fim alcançado. Contudo, a população torna-se também um instrumento, pois esse direito direciona onde a educação deve ser ministrada: no lar e na escola, inspirando-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, advindos do pensamento político liberal. A constituição se reveste de uma biopolítica para normatizar condutas, e as possíveis ações da população considerada livre.

*Uns e outros só serão governáveis na medida em que se puder definir um novo conjunto que os envolverá, fazendo aparecer não somente a sua ligação, a sua combinação, mas também toda uma série de outros elementos e interesses. Para que a governamentalidade conserve seu caráter global, para que ela não se separe em duas ramificações (arte de governar economicamente e arte de governar juridicamente), o liberalismo inventa e experimenta um conjunto de técnicas de governo que se exercem sobre um novo plano de referência e que Foucault chama a “sociedade civil”, a “sociedade”, ou o “social”. A sociedade civil não é aqui o espaço onde se fabrica a autonomia em relação ao Estado, mas o correlativo das técnicas de governo. (PASSOS, p. 44)*

No entendimento de Passos (2008), a sociedade faz parte dessa nova tecnologia de poder, não se configura como uma realidade própria e nem como um real inexistente, mas como algo dinâmico em transação.

*No cruzamento das relações de poder e do que sem cessar lhes escapa, nascem realidades de transação que são de alguma maneira uma interface entre governantes e governados. É neste cruzamento, na gestão desta interface, que se constitui o liberalismo como arte de governar. É neste cruzamento que nasce a biopolítica. (PASSOS, 2008, p. 44)*

A biopolítica exerce-se sobre a população. O governo de caráter global de poder sempre terá como objeto as massas, para que a partir delas o desenvolvimento seja possível. Dessa forma, o governo investe na produção da subjetividade da população, nas suas ações e escolhas. Podemos constatar esse investimento no artigo 168 da Constituição Federal de 1946, que define os princípios da legislação do ensino:

*Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:*

*I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;*

*II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;*

*III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;*

*IV – as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;*

Essa pedagogia funciona como instrumento de governo e de normalização. Seus instrumentos de poder atuam em níveis diferenciados na conformação social, no tempo e no espaço, não como acontecia na soberania, como imposição do poder soberano, mas como tática, seja na forma do disciplinamento

como na forma da normatização, usa a lei não como força, mas como estratégia de obtenção de consentimento. A biopolítica intervém sobre o corpo do indivíduo como corpo vivo, constituindo-se em forma de controle respaldada em estudos das populações que a partir desses registros,

*opera com as instâncias da apreensão e do reconhecimento do indivíduo como sujeito, nas formas como ele se relaciona consigo, entre os processos e as técnicas pelas quais se dá a si mesmo como objeto a conhecer e sobre as práticas que permitem transformar o seu próprio ser. A relação entre os modos de subjetivação e a sua objetivação nos mecanismos pedagógicos encontra-se, então, nos dispositivos de normalização que descrevem o que deve ser o sujeito, à qual condição ele está submetido, qual o estatuto que ele deve ocupar no real ou no imaginário para tornar-se sujeito de tal ou tal tipo de conhecimento. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p. 35)*

O processo de subjetivação do homem moderno se instituiu por dispositivos gerados historicamente, podendo se reconfigurar a partir do momento que se exija novas práticas de subjetivação. As formas assumidas pelo trabalho docente, a partir das características do sujeito professor, correspondem a modos de subjetivação da modernidade. São acontecimentos históricos orientados por sistemas de visibilidades, enunciação e sanção normalizadora que direcionam e organizam as ações de pensamento dessas populações.

Foucault (2003) afirma que o sujeito não é uma substância, mas um produto, uma forma, que constantemente não se identifica a si mesma. Os problemas evolutivos dos sujeitos devem ser vistos a partir da abordagem histórica, das questões relacionadas à produção da subjetividade, isto é, dos processos de subjetivação constitutivos dos sujeitos.

Antes mesmo da Constituição Federal de 1946 instituir normas para a educação do país, duas reformas foram muito

importantes para a busca da normalização do ensino primário e, conseqüentemente, pela busca da subjetividade do trabalho docente. Uma delas se destinou ao ensino primário que, através do Decreto-Lei nº 8529 de janeiro de 1946, buscou organizá-lo num curso de quatro anos complementado por mais um ano e que deveria preparar o aluno para o ingresso no curso ginásial, além do curso de dois anos endereçados aos jovens e adultos. Esse documento oficial tornou-se para o governo instrumento de subjetivação dos corpos, não mais dirigido ao homem-corpo mais ao homem-vivo, ao homem-espécie.

*Art. 1º – O ensino primário tem as seguintes finalidades: a) proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandecam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana; b) oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade; c) elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.*

As instituições escolares, representadas nesse tipo de ensino pelas escolas isoladas, escolas reunidas e especialmente os grupos escolares, fazem parte dessa constituição da subjetividade, pois são cortadas pelas configurações sociais, buscando definir os sujeitos a partir das relações de poder e de como concebem o saber. Logo, as práticas pedagógicas são construtoras e ao mesmo tempo modificadoras das experiências que os indivíduos têm de si mesmos, tornando-se ferramentas de subjetivação para a fabricação de sujeitos integrados à ordem estatal. Passam a constituir e a mediar a relação do sujeito com seu eu, estabelecendo, regulando e modificando sua experiência.

Essas tentativas de mudanças das experiências de si podem ser percebidas nos artigos 7º e 8º e no Parágrafo Único do Decreto-Lei 8529/46, que define a estrutura e o currículo do ensino primário brasileiro nessa época histórica.

*Art. 7º – O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá: I – Leitura e linguagem oral e escrita. II – Iniciação matemática. III – Geografia e História do Brasil. IV – Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V – Desenho e trabalhos manuais. VI – Canto orfeônico. VII – Educação física.*

*Art. 8º – O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas: I. Leitura e linguagem oral e escrita. II, Aritmética e geometria. III. Geografia e história do Brasil, e noções de geografia geral e história da América. IV. Ciências naturais e higiene. V. Conhecimentos das atividades econômicas da região. VI. Desenho. VII. Trabalhos manuais e práticas educativas referentes às atividades econômicas da região. VIII. Canto orfeônico. IX. Educação física. Parágrafo único. Os alunos do sexo feminino aprenderão, ainda, noções de economia doméstica e de puericultura. (DECRETO-LEI 8529 de janeiro de 1946)*

No artigo 5º, capítulo III do Decreto-Lei 8529/46, que se refere à ligação do ensino primário com outras modalidades de ensino, podemos observar essa duplicidade de subjetivação de sujeitos.

*Art. 5º – O ensino primário manterá da seguinte forma articulação com as outras modalidades de ensino: 1. O curso primário elementar com os cursos de artesanato e com os de aprendizagem industrial e agrícola. 2. O curso primário complementar com os cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. (DECRETO-LEI 8529 de 1 de janeiro de 1946)*

Entende-se com isso que o sujeito do saber não tem uma origem, não é essencial, mas é um sujeito construído, produzido a partir de um conjunto de estratégias de poder. A subjetividade

representa um produto das relações de poder, e não produtora dessas relações. De acordo com Pez (s/d)

*Não há um sujeito essencial que estaria alienado por ideologias, por relações de poder que encobririam sua visão da realidade. O sujeito do conhecimento é produzido pelas relações de poder, ou melhor, o que chamamos de sujeito é um enunciado social. Dessa forma, podemos chamar os indivíduos de loucos, normais, gordos, revolucionários, sujeito deste ou daquele discurso que será reclamado pela medicina, pela psicologia, pelas ciências sociais etc.*

Para os representantes da Escola Nova no Brasil, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre os problemas nacionais que deveriam ser solucionados nenhum é mais importante do que a questão educacional para a construção de uma sociedade moderna. Pois, se o desenvolvimento cultural de uma sociedade depende das condições econômicas, essas também não se desenvolverão sem a proliferação da cultura, da invenção e da iniciativa.

*Todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932)*

Com a Constituição Federal de 1946 e a partir do Decreto-Lei 8529/46, os fins da educação brasileira foram definidos e embasados pelo pensamento escolanovista, que orientava os princípios fundamentais do ensino primário.

*Art. 10 - O ensino primário fundamental deverá atender aos seguintes princípios: a) desenvolver-se de modo sistemático e graduado, segundo os interesses naturais da infância; b) ter como fundamento didático as atividades dos próprios discípulos; c) apoiar-se nas realidades do ambiente em que se exerça, para que sirva à sua melhor compreensão e mais proveitosa utilização; d) desenvolver o espírito de cooperação e o sentimento de solidariedade; e) revelar as tendências e aptidões dos alunos, cooperando para o seu melhor aproveitamento no sentido do bem-estar individual e coletivo; f) inspirar-se, em todos os momentos, no sentimento da unidade nacional e da fraternidade humana. (DECRETO-LEI 8529 de 1 de janeiro de 1946)*

As instituições escolares tornam-se espaços do exercício da verdade e conseqüentemente do poder. Ambiente institucional de privilégios, em que a verdade edifica morada. Local de observação, classificação, regulação e mensuração de resultados técnicos, onde é exercida e extraída a verdade, isto é, local de relações de saber/poder. A educação torna, portanto, como um dos melhores instrumentos de controle dos discursos, verdadeiros e o caminho onde saber e poder são visíveis para a implantação de técnicas institucionais como a vigilância, a hierarquia, a disciplina e o controle social do indivíduo.

A instituição escolar configurou-se como espaço pedagógico atravessado pelas relações de poder que estão presentes desde o início da aprendizagem em que o “poder regula, produz, molda indivíduos, fabrica imagens-modelos e avalia. Objetiva o homem via manipulação técnica interiorizadas nas instituições educacionais como práticas de assujeitamento” (JARDIM, 2006, p. 105). O sujeito torna-se produto e consumo

das atividades de poder, criado principalmente no âmbito das instituições educacionais, formas estabelecidas historicamente de saber, poder e subjetivação.

*O maior objetivo dos dispositivos educacionais é conseguir controlar a alma dos indivíduos. A partir das organizações institucionais centrada na ostentação dos jogos de verdades em formas de saberes e dizeres e do exercício estratégico do poder, se consolida permanentemente a produção de uma sociedade calcada em modelos de dominação e controle contínuo. (JARDIM, 2006, p. 111)*

Segundo Jardim (2006), servindo como agenciamento de técnicas disciplinares e de controle intensivo das forças corporais e do desejo, a maquinaria escolar, de forma não estática, muito pelo contrário, sempre dinâmica e flexível, expande sua hegemonia por procedimentos de subjetivação para o governo da alma.

Lugar estratégico para o exercício do poder, conseqüentemente para a modelização das almas, o espaço pedagógico é o território onde se procura, através de composição de ações e formulações de discursos (saber/poder), formalizar o indivíduo do não desejo, da não vontade, da não autonomia. A preocupação em delimitar tempo, época e pensamentos surge como condição para a constituição de um indivíduo cativo, enraizado profundamente nos diagramas de saber/poder e imanentes à complexidade do campo social. O espaço pedagógico, e nesse o trabalho docente, na modernidade é articulado e inventado sob o signo da governamentalidade.

Outro instrumento de subjetivação importante para a normatização da educação brasileira (que incidiu especificamente sobre o trabalho docente) foi a Lei Orgânica instituída pelo Decreto-Lei nº 8530, também de janeiro de 1946, que estabelecia inúmeras normatizações que deveriam ser consideradas pelos cursos normais em todo país, como por exemplo: formar os professores e administradores das escolas primárias e instigar e

divulgar a produção do conhecimento e de técnicas referentes à educação da infância. O decreto menciona no capítulo referente às finalidades do ensino normal que:

*Art. 1º – O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades: 1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias. 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas. 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.*

O currículo se converteu em uma das ferramentas principais neste processo de conformação docente, visto que o Decreto-Lei estabelece a organização do curso normal em ciclos, em que o primeiro ciclo era destinado à formação de regentes do ensino primário, no qual predominava a educação geral, distribuído num período de quatro anos e, o segundo, a professores do ensino primário, em que predominava a junção tanto de disciplinas de educação geral, quanto de matérias relativas à formação profissional, como por exemplo: metodologia do ensino primário, Sociologia educacional, Psicologia educacional, História e Filosofia da Educação, prática de ensino.

No Título II do referido Decreto-Lei 8530/46, quando versa sobre a estrutura do ensino normal, capítulos I e II que tratam do curso de regente e de professor primário, torna-se perceptível essa divisão de subjetivação do trabalho docente.

*Art. 7º – O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:*

*Primeira série: Português, Matemática, Geografia Geral, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, Educação Física.*

*Segunda série: Português, Matemática, Geografia do Brasil, Ciências Naturais, Desenho e Caligrafia, Canto*

*Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Educação Física.*

*Terceira série: Português, Matemática, História Geral, Noções de Anatomia e Fisiologia Humanas, Desenho, Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais e Atividades Econômicas da Região, Educação Física, Recreação e Jogos.*

*Quarta série: Português, História do Brasil, Noções de Higiene, Psicologia e Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos.*

E ainda:

*Art. 8º – O curso de formação de professores primários se fará em três séries anuais, compreendendo, pelo menos, as seguintes disciplinas:*

*Primeira série: Português, Matemática, Física e Química, Anatomia e Fisiologia Humanas, Música e Canto, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.*

*Segunda série: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.*

*Terceira série: Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Higiene e Puericultura, Metodologia do Ensino Primário, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto, Prática de Ensino, Educação Física, Recreação e Jogos.*

O professor deveria ser formado na cultura múltipla e diversificada a qual possibilitaria compreender o humano e social em suas diferentes fases. Obtendo essa cultura, o professor, de acordo com esses ideais, passaria a enxergar os problemas educacionais em conjunto, de forma ampla subordinando tais

dificuldades pedagógicas ou metodológicas aos princípios filosóficos e fins da educação.

*Se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932)*

Segundo Labegalini (2009), esse pensamento renovador buscou produzir uma determinada sociedade onde a organização social se manifestaria embasada nas características do eu de cada indivíduo e, para isso, os professores deveriam recorrer aos saberes da Psicologia, capturando seus conhecimentos no espaço do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, para funcionar como instrumentos na construção de um projeto de sociedade.

*As idéias de eficiência e rendimento se colocam, então, como prioritárias e se expandem para a área de orientação profissional, onde instalam a concepção de que a inteligência e as aptidões podem ser investigadas objetivamente de modo a colocar “o homem certo no lugar certo”. (CUNHA, 1995, p. 81)*

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela modernização educacional e cultural. Desse processo, destacam-se três características centrais:

*(...) a) o conceito de atividade científica passou a ser definido a partir da racionalidade presente na esfera da produção; b) há uma repolitização do discurso pedagógico, no qual o padrão técnico recobre a dimensão política; e c) a sociedade é concebida como uma*

*anterioridade ao indivíduo, gerando a necessidade de promover a sua adaptação à sociedade. (MONARCHA, 1992, p. 47)*

Para Labegalini (2009), em decorrência dessa modernização, os futuros professores passaram a confrontar-se com conhecimentos até então, para eles, inéditos. Seus saberes e experiências foram estimulados e potencializados, mediante atualizações e práticas até então inusitadas: Psicologia educacional, Biologia educacional, Sociologia da Educação, Psicologia funcional, Escola Ativa, Escola Nova etc.

Com relação aos conteúdos das matérias contidos nos programas de ensino, os educadores escolanovistas se recusavam a colocá-los em segundo plano, pois:

*(...) o programa, ainda que mínimo, é necessário; com ele o ensino será direcionado para a obtenção de um determinado tipo de homem, tendo em vista a sociedade que se pretende no futuro. Afinal, nas matérias escolares concentram-se os fins sociais da escola, os ensinamentos capazes de homogeneizar todo o povo de modo a torná-lo integrado aos objetivos do Estado. É coerente com esse pensamento, também, que a formação de professores seja pensada como uma tarefa norteadada pela ciência, não podendo ser deixada ao sabor da espontaneidade de cada pessoa. (CUNHA, 1995, p. 41)*

No capítulo IV do Decreto-Lei 8530/46, referente aos programas e à orientação geral do ensino na escola de formação de professores, isto é, a escola normal e posteriormente os institutos de educação, observa-se o caráter de cientificidade pedagógica como processos de subjetivação do sujeito professor. Assim foram definidos o programa e a orientação do ensino:

*Art. 14. – Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e*

*cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (DECRETO-LEI 8530 de janeiro de 1946)*

De acordo com Anísio Teixeira (1957), as instituições escolares deveriam deixar de ser de formação escolástica, para se constituir em espaço de educação do homem moderno, para uma sociedade de trabalho científico. A educação deveria preparar trabalhadores voltados aos saberes da pesquisa, do ensino e da tecnologia.

Mansano (2009) percebeu que a subjetividade não é uma posse, mas uma produção incansável que acontece nos encontros vivenciados com o outro, ou seja, com o outro social, com a natureza, com as inovações, com o conhecimento, com tudo aquilo que possa produzir efeitos nos corpos e nos hábitos de se viver.

No entendimento de Prata (2005), se não há uma subjetividade transcendental, com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, alteram-se as formas de transgressão, diversificam-se os processos e táticas de subjetivação.

Em busca da mudança e da consolidação desses processos, são fixadas as diretrizes e bases da educação brasileira, por

intermédio da Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, inspirada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. Têm por finalidade compreender os direitos e os deveres do ser humano, do cidadão brasileiro, do Estado, das famílias e dos diversos grupos que fazem parte da sociedade brasileira, com intuito de respeitar a dignidade e a liberdade dos sujeitos, fortalecer a unidade nacional e a cooperação internacional, desenvolver integralmente a personalidade humana e sua participação no desenvolvimento do bem comum, preparar o indivíduo e a sociedade para dominar os recursos científicos e tecnológicos, preservar e expandir a cultura nacional e condenar qualquer tratamento desigual seja ele, de caráter filosófico, político ou religioso, assim como de preconceitos de classe ou de raça.

Como parte integrante da biopolítica governamental brasileira, essa LDB instituiu outros discursos de verdade, buscando tornar as práticas educacionais ferramentas de subjetivação dos indivíduos, indicando-lhes determinados saberes em detrimento de outros. Saberes que buscam configurar sociedades de soberania, disciplinares e de controle.

A partir do texto da LDB de 1961, a educação seria direito de todos e ministrada tanto na família como na escola, onde a entidade familiar poderá escolher qual a melhor educação a ser dada aos seus filhos. Contemplou também a obrigatoriedade do governo de fornecer recursos para a família e demais grupos da sociedade a fim de que esses se desobriguem com as despesas da educação, caso seja comprovada a insuficiência financeira desses, para que todos tenham as mesmas oportunidades.

De acordo com Murad (2010) em cada relação que se estabelecer o sujeito, se posicionará de uma forma diferente, logo, há várias formas de sujeito, por esse se relacionar com diversos jogos de verdade. Esses processos de subjetivação são as práticas que constituem o sujeito, formas de atividade sobre si mesmo.

*Foucault define as práticas como a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem, tendo um caráter sistemático e recorrente girando em torno da ética, do poder e do saber. Constituem, portanto,*

*uma experiência. As técnicas se referem ao caráter reflexivo e de análise que acompanha as práticas, são as táticas e as estratégias, ou seja, são os meios e os fins com que as práticas são utilizadas. Trata-se, conforme o autor, de um “jogo estratégico” onde a liberdade do sujeito é evidenciada. As “práticas de si” e as “técnicas de si” implicam, portanto, uma reflexão sobre o modo de vida, sobre a maneira de regular a conduta, de fixar para si mesmo os fins e os meios. (MURAD, 2010, p. 3)*

O cuidado que a legislação impõe àqueles que fazem e integram o sistema educacional se constitui numa forma de se produzir a história da subjetividade, através das formações e transformações das relações consigo mesmo, isto é, das práticas e das técnicas de si. A LDB de 1961, como código moral, simbolizava o resultado de um conjunto de prescrições que permitem compromissos e evasões. Como, por exemplo:

*Art. 25 – O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.*

*Art. 26 – O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.*

*Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.*

*Art. 27 – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (LEI N. 4024 de 20 de dezembro de 1961)*

De acordo com Foucault, o sujeito se constitui de forma ativa a partir das práticas de si, que não são inventadas ou

criadas pelo indivíduo, mas que se convertem nas estratégias que ele encontra e que são propostas e impostas pela sua cultura. Estratégias que se configuram como exercício de poder. Trata-se do governo dos homens, da conduta dos indivíduos. Arte de governar que implica dobrar as forças sobre si para exercer o poder sobre o outro.

Assim, a verdade é construída, como podemos observar no Capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Artigos 52, 53 e 54:

*Art. 52. – O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.*

*Art. 53. – A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:*

*a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;*

*b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.*

*Art. 54. – As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e as de grau colegial, o de professor primário.*

A verdade, portanto, é confronto, estratégia, conquista, é uma força atravessada por relações de poder. Foucault, ao analisar como os jogos de verdade envolvem o sujeito, fala que a história da produção da verdade não é uma história do saber verdadeiro, “mas uma análise dos jogos do verdadeiro e do falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado, através de procedimentos que conduzem a um resultado preciso” (apud WELLAUSEN, 1996, p. 2).

## Considerações finais

Desde a Constituição Federal de 1934 até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira de 20 de dezembro de 1961, percebemos que os rumos que a formação de professores do ensino primário e, portanto, dos grupos escolares, tomou foi a lógica do governo, isto é, da educação como arte de governar. Essa forma de prover a educação foi se desenvolvendo a partir do deslocamento da educação tradicional para a educação de matriz cientificista defendida pelos pensadores da Escola Nova, os escolanovistas.

Distanciaram-se da educação rígida, punitiva e instrucional para uma educação em que o sujeito-aluno é o centro, levando-se em consideração suas formas de pensar e apreender, para o governo do ser por si.

Dessa forma, as teorias escolanovistas que embasaram todo esse período de debate por uma educação que levasse ou tornasse a sociedade brasileira moderna e de instituições de leis como as Constituições Federais de 1934, 1946, Decretos-Lei de n. 8529 e 8530 e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, devem ser analisadas e apreendidas como defensoras de que o governo dos sujeitos deve-se dar “por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados – porque educáveis – são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar” (COUTINHO e SOMMER, 2011, p. 89).

Para tanto, atribuiu-se à educação um caráter científico destacando-se entre outras áreas de conhecimento a Psicologia que passou a orientar com mais intensidade as experiências educacionais, tanto as de investigação como as escolares. Anísio Teixeira e Lourenço Filho destacam-se no que diz respeito à política de profissionalização docente, ao proporem uma subjetividade por meio de processos que substituíssem a passividade do trabalho docente por práticas pedagógicas ativas, guiado por si, priorizando o governo do ser por si.

## REFERÊNCIAS

---

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**, volume XVI. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1959

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**.

COUTINHO, Karyne Dias e SOMMER, Luis Henrique. Discursos sobre Formação de Professores e Arte de Governar. / Universidade do Rio Grande do Norte/Universidade do Vale do Rio dos Sinos. – Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 1, pp. 86-103, jan/jun 2011. ISSN – 1645-1384 (online) <http://www.curriculosemfronteiras.org>.  
Decreto Lei nº 8529  
Decreto Lei nº 8530

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975 – 1976). Tradução Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I.** A vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 2.** O uso dos prazeres. Tradução, revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade 3.** O cuidado de si. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; revisão técnica de José Augusto Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a Educação: o investimento político do corpo. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Michel Foucault e a Educação: o investimento político do corpo.** **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 8, n. 2, jul./dez. 2006.

Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Tendências da Educação Brasileira.** 2. ed. Organização Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. Brasília-DF: Inep/MEC, 2002. (Coleção Lourenço Filho 6)

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932. **Revista HISTEDBR** on-line.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, Subjetividade e Modos de Subjetivação na Contemporaneidade. Universidade Estadual de Londrina. In: VIII ENCONTRO CIENTÍFICO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: “Modos de subjetivação no contemporâneo”, realizado no dia 25 de novembro de 2009 na UNESP - Assis. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009.

MURAD, Maria Fernanda Guita. **O sujeito em Foucault**. Rio, 10 de agosto de 2010.

PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos foucaultianos)

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. **Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível**. Especialização em Ensino de Sociologia – vel. s/d. Londrina, 2012.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: Uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 108-115, jan-abr 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1957.

WELLAUSEN, Saly. Michel Foucault: parrhêsia e cinismo. **Tempo social; Rev. Social**. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 113-125, maio 1996.

## CURRÍCULO, GÊNERO E SEXUALIDADE: QUESTÕES INDISPENSÁVEIS À FORMAÇÃO DOCENTE

Márcio Porciúncula FERREIRA<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Pelotas/UFPEL  
porciuncula.marcio@gmail.com

**Resumo:** *O presente trabalho trata das questões de currículo, gênero e sexualidade como problema. Desde então, objetiva pensar algumas práticas educativas na produção de desigualdades sexuais e de gênero, em suas articulações com a Educação. Recebe atenção o modo como os sujeitos, em relações sociais atravessadas por diferentes discursos, representações e práticas pedagógicas, vão construindo suas identidades, arranjando e desarranjando suas posições e formas de viver e estar no mundo. Também, trata de mostrar alguns mecanismos, instituições e artefatos tão cotidianos, rotineiros e comuns, formadores de Verdade e Moral, dos quais todos fazemos parte. A tarefa mais urgente é desconfiar do que é tomado como “natural” e “normal”. Possibilitar uma prática ambiental afirmativa, fazendo educação potencializando os vários tipos de vida que encontramos pela Terra, preservando os diferentes desejos, é o que nos interessa.*

**Palavras-chave:** Currículo. Gênero. Sexualidade. Sexismo.

**Abstract:** *The present work deals with issues on curriculum, gender and sexuality treating them as a problem. Since then, it aims on thinking some educational practices in the production of sexual and gender inequalities, in its relations with Education. Receives attention the way subjects, in social relations trespassed by different speeches, representations and teaching methods, build*

---

<sup>1</sup> Professor do curso de Pedagogia UAB/UFPel. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*their identities, arranging and deranging their positions and way of living and being in the world. Also, it shows some mechanisms, institutions and artifacts, so common, daily and present in our routines, shapers of Truth and Morals, of which all take part. The most urgent task is to question what is taken as “natural” and “normal”. To enable an affirmative environmental practice, making education, enhancing the several lifestyles we find in Earth, preserving different desires, is our interest.*

**Keywords:** *Curriculum. Gender. Sexuality. Sexism.*

## **Introdução**

Na minha monografia do curso de graduação em Pedagogia, trabalhei com a ideia de gênero e sexualidade como experiência dentro do campo da educação e do currículo. Textos fundamentais da literatura educacional pós-crítica me levaram a um diferente questionamento do fazer pedagógico. Dessa maneira, o currículo e as temáticas de gênero e sexualidade surgiram como possibilidades de delinear alguns caminhos para responder às novas inquietações e curiosidades que me apareciam desde o início da graduação.

Em muitas obras e textos, tais como “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Tomaz Tadeu da Silva, *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*, de Guacira Lopes Louro e *Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero*, de Dagmar Meyer, as concepções de gênero e sexualidade aparecem ligadas à questão do currículo. Se falo desses autores, é para marcar que as ideias com as quais trabalhei na minha pesquisa foram também desenvolvidas por eles em diversos textos. No entanto, outro pensador – Michel Foucault – foi o grande motivador desses pesquisadores. Com Foucault se abre um mundo novo para pensar a Educação.

O corte que pretendo fazer aqui é sobre a leitura que faço dessas questões de gênero e sexualidade, implicadas no campo da educação, do currículo e da pedagogia.

## **Fazendo gênero**

Ao longo das últimas décadas, predominantemente a partir dos anos 60, tem-se assistido a movimentos crescentes a respeito dos rígidos e inflexíveis padrões de valores masculinos e femininos, vigentes nas diferentes sociedades. Agora, as barreiras que separam mulheres e homens em seus respectivos papéis sociais parecem ameaçadas de fragmentação. Mas, apesar da aparente superação desse problema, pode-se perceber ainda profundas desigualdades nas relações de gênero e sexualidade no mundo inteiro.

A partir daí, senti a necessidade de tratar neste texto de algumas noções sobre gênero e sexualidade contribuindo para a desconstrução, debate e polêmica que giram em torno dessa área do conhecimento pedagógico.

## **Algumas noções sobre gênero**

Segundo Scott (1990), gênero parece primeiro ter feito sua aparição entre as feministas americanas que queriam insistir sobre o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como 'sexo' ou 'diferença sexual'. "O gênero enfatizava igualmente o espaço relacional das definições normativas da feminilidade" (ibid., p. 5). Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de a produção de estudos femininos se centrar sobre as mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo 'gênero' para introduzir uma noção nesse vocabulário de análise. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que ele iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. "O interesse pelas categorias de raça e gênero assinalava, primeiramente, o engajamento do pesquisador numa história que incluía os discursos das oprimidas e numa análise do sentido e da natureza de sua opressão" (SCOTT, 1990, p. 6).

Scott (1990) afirma ainda que, na sua utilização mais simples, 'gênero' é sinônimo de 'mulheres'. Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como assunto a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo 'mulher' por 'gênero'. A emergência desse conceito é examinada na perspectiva da história do movimento feminista contemporâneo uma vez que seus sentidos teóricos e políticos foram sendo construídos nesse processo. De acordo com Louro (1997), embora no Brasil o conceito comece a aparecer nos textos acadêmicos ao final dos anos 1980, pode-se resgatar a presença da importante distinção entre gênero (*gender*) e sexo (*sex*) no discurso de autoras feministas anglo-saxãs já na década de 1970 e início dos anos 1980. Essa distinção permite problematizar o determinismo biológico implícito no termo 'sexo' e enfatizar o caráter de construção social do que é feminino ou masculino num determinado espaço e tempo. O deslocamento da ênfase, contudo, não pretende "negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados", mas acentuar "a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas" (LOURO, 1997, p. 22). Esse deslocamento não resulta apenas de uma nova focalização teórica, mas da intenção política de recolocar o debate sobre as relações de desigualdade entre homens e mulheres no campo social, espaço de construção e reprodução dessas relações.

Segundo Meyer:

*O conceito de gênero também não se refere mais ao estudo da mulher, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social das diferenças entre os sexos, desestabilizando dessa forma o determinismo biológico e econômico vigente até então, em algumas das teorizações anteriores. (2001, p. 32)*

De acordo com Meyer (2001), o que é apresentado como feminino, nas sociedades ocidentais, toma o masculino como referência. A mulher é apresentada como o oposto do homem, só

que essa não é uma simples oposição hierarquizada em que um dos termos é socialmente menos valorizado que o outro. Gênero, então, enfatiza a construção relacional do sexo e a organização social dessa construção, entendendo que ela é uma construção histórica e que precisa ser entendida a partir de sua articulação com outras categorias sociais.

### **Gênero e identidade**

Compreendendo o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, Louro (1997, p. 24) opera com uma concepção de “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”. Essa concepção acentua a ideia de que os sujeitos não são unos e homogêneos e que, portanto, o entendimento das relações de desigualdade requer a análise da articulação de gênero a outras dimensões sociais, tais como étnicas, sexuais e de classe, entre outras. Além disso, o caráter de construção social de tais dimensões não permite pensar que há um momento na nossa vida em que a identidade esteja acabada, definitivamente pronta.

Então, se mulheres e homens se constroem num processo de relação e no interior de uma sociedade, os conceitos de gênero, segundo Louro (1995), também são plurais. Esses sujeitos são distintos histórica e socialmente: ser homem hoje é diferente de ter sido homem no início do século, assim como ser hoje, mulher de classe média, branca e brasileira é diferente de ser hoje, mulher, pobre, negra e afrodescendente. Um outro desdobramento importante desse conceito é a proposição de afastar-se das análises que repousam sobre uma ideia reduzida de papéis ou funções de mulher e de homem, o que nos leva a pensar que “as próprias instituições, os símbolos, as normas, as leis de uma sociedade são constituídas pelas representações de feminino e masculino e expressam e reproduzem essas representações” (MEYER, 2001, p. 33).

É importante então desconstruirmos a oposição masculino-feminino, para que se possa avançar na compreensão

das relações de gênero. Feministas argumentam que desconstruir significa problematizar a oposição entre masculino e feminino assim como sua unidade interna, dizendo que o polo masculino contém também o feminino, de um modo muitas vezes reprimido e disfarçado, assim como o feminino contém o masculino, e que cada um dos gêneros não é uno, mas plural, fraturado e dividido.

### **Gênero e Educação**

Ao pensarmos em Educação, o tema facilmente nos remete a duas instituições sociais e ideológicas que têm um papel preponderante sobre a vida das pessoas: a família e a escola. É na família que começam a ser vividas as primeiras experiências que possibilitarão o desenvolvimento de comportamentos sociais em cada um/a de nós, iniciando assim a construção de nossas identidades sociais, nos constituindo como sujeitos específicos e genéricos. Nela começam também a ser demarcadas as grandes diferenças entre meninos e meninas.

Os homens e as mulheres nas suas funções de pais e mães entendem que todas as pessoas precisam se construir como homens e mulheres de acordo com as regras do ‘manual’ que a sociedade na qual estão inseridos/as admite, aceita e estipula como o ‘certo’. Nesse caso, é preciso que a família, em seu tempo, aponte comportamentos e atitudes ditos ‘corretos’, para a ‘boa formação’ do ser homem e do ser mulher. Com isso, Meyer afirma que:

*O conceito de gênero indica mais ou menos o seguinte: nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho etc. (2001, p. 32)*

Hoje, os preconceitos relativos à educação mais adequada para a mulher já não se manifestam de forma tão visível como no passado. As formas de discriminação se tornam sutis, os

preconceitos são revelados, sobretudo pela participação seletiva da mulher no sistema educativo e não por sua ausência nos meios de ensino. No entanto, através de diferentes maneiras, a escola transmite padrões de comportamento sexual culturalmente estereotipados, reforçando assim a desigualdade social entre os gêneros. Segundo a feminista Guacira Louro,

*Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (1997, p. 57)*

Ainda hoje, as escolas continuam desempenhando vários papéis relacionados com a diferença de gênero, reproduzindo as desigualdades. Assim, quando tentam transmitir conhecimentos às estudantes, as escolas seguem as regras da divisão sexual do trabalho na sociedade, preparando as mulheres para posições semelhantes àquelas de suas mães e de outros membros de seu sexo. As mulheres são identificadas com a arena privada da casa e das relações pessoais e os homens, com o espaço público, da produção e da política. Pode-se perceber claramente essa separação até mesmo nas atividades dentro da escola, nos exercícios de cada disciplina considerados ‘naturalmente’ masculinos ou femininos ou, inicialmente, até mesmo com as questões de acesso à escola. Tomaz Tadeu da Silva diz que:

*o nível de educação das mulheres, em muitos países, sobretudo naqueles situados na periferia do*

*capitalismo, era visivelmente mais baixo do que o dos homens, refletindo seu acesso desigual às instituições educacionais. Mesmo naqueles países em que o acesso era aparentemente igualitário, havia desigualdades internas de acesso aos recursos educacionais: os currículos eram desigualmente divididos por gênero. (1999, p. 92)*

É o poder que está incutido no currículo que delimita essa separação. Silva (1996, p. 168) afirma que o “poder está inscrito no currículo”. A seleção dos conhecimentos é reveladora das divisões sociais e da legitimação de alguns grupos em detrimento dos outros. Para esse autor, o poder é precisamente “aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”.

Assim, a escola que adota ou assume essa visão de currículo continua sendo a reprodutora e produtora de instituições e desigualdades sociais, atualmente de forma mais velada. A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela determina o que cada um pode ou não pode fazer, ela separa e institui cada sujeito. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus modelos, aponta aqueles/as que deverão ser copiados/as e permite também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 62).

Com isso, pode-se perceber que o currículo existente ainda continua claramente masculino ou pode-se pensar que o currículo ‘dito’ masculino, do modo como se apresenta é também machista, uma vez que anula o potencial feminino para as ‘coisas’ do mundo, colocando a mulher submissa ao homem diante das potencialidades de ambos.

Para Silva (1999), o currículo “é a expressão da cosmovisão masculina”. O autor suspeita, sobretudo, do chamado currículo

oficial que valoriza e põe em evidência características que refletem os conhecimentos e as experiências ditas masculinas: o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. São precisamente essas características que conferem ao currículo seu caráter masculino e machista. Para o autor,

*Esse falocentrismo do currículo tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente para a produção da identidade masculina (...). Um currículo masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres. (SILVA, 1995, p. 189)*

Entretanto, além do conhecimento corporificado no currículo ser machista, podemos verificar que diferentes aprendizagens sobre gênero são proporcionadas aos/às estudantes. Diferentes papéis e características são atribuídas a meninos e meninas, o que pode estar contribuindo para instituir ‘verdades’ sobre os diferentes sexos. Esse currículo partido acaba por levar a um olhar dividido para meninos e meninas. Por esse olhar dividido, somos levados, por exemplo, a recompensar um menino e a corrigir uma menina por um comportamento semelhante. São por essas atitudes que somos levados a explicar ou justificar de maneiras desiguais seus desempenhos. Assim, a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. Isso leva ao entendimento de que a proposta objetiva e explícita da escola é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais. Os discursos e as práticas escolares vinculam gênero e sexualidade no sentido da heterossexualidade, segundo os padrões hegemônicos e hipócritas da sociedade de que a escola faz parte.

A construção de gênero é realizada nas múltiplas instâncias sociais, nas diferentes práticas, espaços e instituições, através dos símbolos, normas e doutrinas, através das intrincadas

redes de relações entre os sujeitos. Como foi visto anteriormente, a escola, “ao longo de sua história e na configuração atual, também tem criado e recriado formas de produção de sujeitos ‘generificados’” (LOURO, 1995, p. 174). É então, no cotidiano comum dos pequenos e rotineiros eventos que a escola – assim como as outras instituições sociais – ‘fabrica’ homens e mulheres. É claro que esse fazer diário na escola não é autônomo; ele está, evidentemente, articulado às outras instâncias sociais, é atravessado por diferentes discursos, revela e reproduz as doutrinas pedagógicas, políticas, religiosas, jurídicas e as mais diferentes produções culturais da sociedade. De certo modo, quando se enfatiza a escola como uma instância em que se produzem identidades sociais, está-se colocando o foco sobre processos e mecanismos de homogeneização, de uniformização e de nivelamento. Assim, as/os professoras/es devem estar atentas/os para as práticas rotineiras e comuns, nas quais os sujeitos se envolvem, a fim de questionar e desconfiar daquilo que é tomado como natural, ainda que seja socialmente construído.

Currículos, materiais didáticos e as diversas linguagens dentro ou fora da escola são constituídos e constituintes de múltiplas diferenças e desigualdades. Segundo Silva (1999, p. 150), “o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Dessa forma, então, seria importante e interessante tentar olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas e reforçadas sobre sexismo e preconceito, assim como as mais diferentes formas de exclusão. Podemos perceber também que, já no maternal ou no jardim de infância, as diferenças entre os gêneros já começam a ser demarcadas. Brinquedos e atividades ‘apropriadas’ a cada sexo já começam a estar presentes nas atividades que separam meninos e meninas, caracterizando uma clara distinção entre brinquedos de meninos e brinquedos de meninas. Por exemplo, brincadeiras e atividades físicas na escola consideradas de meninos caracterizam-se pela

menção ao esporte, à agressividade, ao uso de movimentos mais amplos, à competitividade e à inteligência. Já para as meninas, destinam-se, geralmente, atividades mais calmas, com um apelo ao doméstico e à maternidade. Brincadeiras com bonecas, casinhas, panelinhas, minicozinhas que imitam uma cozinha de verdade e outros brinquedos que simulam o mundo privado e do cuidado com o outro também acabam por construir meninas dedicadas ao lar e à família. Esses aparatos funcionam não apenas como diversão, mas incentivam meninas para que permaneçam ligadas ao mundo doméstico e a tudo que o representa. Os tipos de jogos, de brincadeiras que professores/as oportunizam as/aos alunas/os e os espaços que são permitidos a meninas e meninos são alguns elementos que vão constituindo os indivíduos. Já os manuais escolares e os livros didáticos veiculam conteúdos essencialmente sexistas e em muitos aspectos já ultrapassados da realidade. Dessa forma, levando-se em conta que as escolas e os/as professores/as apoiam-se sobre os livros didáticos, isso é extremamente preocupante, na medida em que transmitem a imagem da mulher como incapaz e inferior ao homem, assim como tantos outros estereótipos.

Os livros didáticos, por meio da ideologia, também delimitam e instituem quais carreiras são ‘adequadas’ para as mulheres. O problema da transmissão dessas ideologias, por meio dos livros didáticos, é que numa fase compreendida entre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, nas quais as crianças se encontram na faixa dos 7 aos 10 anos de idade, a postura crítica, a estabilidade e a maturidade ainda são duvidosas, podendo então, desse modo, condicionar o destino profissional, pessoal e social de meninos e meninas.

Outro aspecto a considerar – aqui o último – é a linguagem, que segundo Louro (1997) pode ser considerada como o campo mais eficaz e persistente para instituir relações, posições e fixar diferenças. Tanto a expressão oral e escrita, o silêncio, as regras e os livros didáticos são capazes de pontuar seu sexismo, racismo, homofobia, etnocentrismo, etc.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias em que se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades,

a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. (...) a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares; ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 1997, p. 65).

A autora também diz que, assim como a escola afirma e estimula a separação entre meninos e meninas, ela também é o palco para criação de situações que podem significar o cruzamento de fronteiras<sup>2</sup> ou limites entre os gêneros, o qual pode produzir tanto o fortalecimento quanto a superação da diferença.

### **Sexualidade e educação**

A sexualidade parece sempre ter ficado fora da escola. Essa é uma impressão que temos quando observamos as escolas e até mesmo os cursos de formação docente. O pior é que nem nos damos conta. Chegamos a pensar até mesmo que nossos professores e nossas professoras são seres de outro mundo, assexuados, como se tivessem apenas uma mente, como se todas as pessoas que trabalham na escola e com a educação fossem descorporificadas.

Por outro lado, a história da Educação nos mostra que não é bem assim que a escola funciona. Pelo contrário: a

---

2 Na análise cultural anglo-saxônica, o conceito de ‘fronteira’ (tradução de border) é utilizado para ressaltar o caráter instável, transitório e incerto da formação da identidade social e cultural. Num cenário de instabilidade identitária, as pessoas estão constantemente cruzando as fronteiras da identidade racial, sexual, nacional, étnica, etc. Num tom mais ‘militante’, a crítica cultural celebra o ‘cruzamento de fronteiras’ como um tom subversivo e transgressivo, por permitir confundir e borrar as fronteiras social e culturalmente estabelecidas. O ‘cruzamento de fronteiras’ está identificado com o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o multiculturalismo. Nas análises educacionais pós-estruturalistas, assinala tanto a possibilidade de transitar entre diferentes identidades, vistas como fluidas e instáveis, quanto entre diferentes formas de conhecimento cujas fronteiras são vistas como pouco nítidas e distintas.

preocupação com a sexualidade e o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos e a normalização da sexualidade acompanharam historicamente a escolarização das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram ocupados em vigiar, modelar, corrigir e punir o corpo e a sexualidade de meninos e meninas.

Em *Vigiar e punir* (1987) de Michel Foucault, podemos perceber as inúmeras estratégias e técnicas inventadas para esquadrihar os corpos, para conhecê-los e escolarizá-los, para produzir gestos e posturas considerados educados; construir cidadãos e cidadãs saudáveis, jovens responsáveis e respeitadores, adequados/as e dignos/as, endividados/as, cristãos/ãs. O olhar intensivo sobre a sexualidade das crianças, dos jovens e dos adultos ganha enorme atenção quando se volta para a sexualidade. A ‘definição’ sexual tem-se constituído como referência primeira sobre as pessoas. Lyanne Segal (apud LOURO, 2000) diz que:

*quando se chega a questões de identidade sexual, a ‘construção social da identidade’ deve inevitavelmente dar lugar aos imperativos da biologia e da natureza. Você pode aceitar que os comportamentos sociais que rotulam como ‘masculinos’ ou ‘femininos’ – isto é, questões de gênero – sejam socialmente definidos. Mas o que é socialmente construído ou culturalmente definido acerca da sexualidade?*

Ainda que gênero e sexualidade se constituam em dimensões articuladas, é necessário diferenciá-las aqui. Estudiosas e estudiosos feministas têm se referido de maneiras diferentes falando de gênero e sexualidade. Sobre gênero, já foi falado anteriormente do entendimento que se tem trabalhado. Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais e nesse sentido, segundo Louro (2000), “as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais”.

As formas de se viver a sexualidade são também influenciadas pelo meio cultural. Afirmar-se que os sujeitos aprendem no interior da cultura determinados comportamentos e atitudes que naquele ambiente são considerados adequados para expressar seus impulsos e desejos sexuais. Embora se admita que existam diversos significados atribuídos às práticas sexuais, alguns estudiosos e estudiosas afirmam que a escolha do objeto sexual também se constrói socialmente. Segundo os/as estudiosos/as, não haveria qualquer predisposição intrínseca, biológica ou psicológica na base de uma identidade heterossexual, homossexual ou bissexual. A escolha do interesse erótico e sexual seria construída a partir de várias possibilidades de vivência da sexualidade, na dependência das histórias pessoais e subjetivas, dos significados culturalmente atribuídos a essas possibilidades. Nesse caso, afirma-se que o alvo do desejo sexual é socialmente produzido.

Linguagens, crenças, fantasias, códigos sociais, desejos inconscientes e atributos biológicos constituem a sexualidade em combinações e articulações complexas. Tal como o gênero, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, as identidades sexuais deixam de ser concebidas como meros resultantes de ‘imperativos biológicos’ e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais. Sobre o contexto da cultura, experimentam as oscilações e os embates da cultura: algumas dessas identidades sexuais experimentam o privilégio, a legitimidade, a ‘normalidade’ e a autoridade. Já ‘outras’ identidades são representadas como desviantes, anormais e alternativas.

Enfim, as identidades consideradas ‘normais’ não precisam falar de si, anunciar sua escolha sexual, afinal é a ‘regra’, o comum, o ‘natural’, enquanto as ‘outras’ identidades quase sempre têm que ter algo a dizer sobre si, afinal pertencem ao diferente, ao exótico. São quase sempre representadas como sexualizadas e marcadas como patológicas.

É função então da escola desmistificar e trabalhar com as diferentes maneiras de se viver a sexualidade. A escola, seus professores e professoras precisam estar sempre atentos/as

para evitar as armadilhas que são construídas para desprezar e posicionar como abjetos, obscenos e monstruosos aqueles/as estudantes que não seguem a 'norma'.

Com isso, é preciso que estejamos atentos/as para exorcizar qualquer tipo de preconceito e discriminação em relação à sexualidade e promover um total estranhamento em relação àquilo que é tomado como 'normal' e 'natural'.

### **Por uma educação não-sexista**

Como podemos perceber, existem vários estudos que têm enfatizado as formas pelas quais se produzem diferenças, desigualdades e as diversas maneiras que se constroem identidades sociais, aqui falando, especificamente, das identidades de gênero e sexualidade na escola. Além disso, atributos que são sociais e históricos e “que são produzidos e fabricados de diferentes modos, por diferentes sujeitos, em diferentes momentos e sociedades, acabam por ser percebidos como universais e eternos” (LOURO, 1995, p. 174). Mas, como sabemos hoje, se as características vistas por muitos como inerentes à mulher ou ao homem são produzidas socialmente, sabemos também que são possíveis de transformação.

Louro (1997) propõe uma prática educativa não-sexista, recusando uma posição prescritiva e privilegiando a discussão de um modo novo de exercer uma ação transformadora no âmbito da educação. Assumindo o princípio de que as relações são sempre relações de poder e que o exercício do poder acontece em múltiplas direções, a autora discute uma nova configuração para a/o intelectual feminista que resulta de um conjunto de disposições mais sintonizadas numa perspectiva pós-estruturalista: disposição para observar e questionar os indícios de desigualdade e suas eventuais destabilizações ou mudanças para estar atento/a, portanto, não apenas ao que se ajusta às representações dominantes, mas também ao que se apresenta como inesperado, como forma de transposição de fronteiras, como transgressão do instituído; disposição para o autoquestionamento para lidar com a provisoriedade e a transitoriedade; disposição para agir a partir das práticas cotidianas, rotineiras e comuns. Tais disposições

são construídas através da informação, do conhecimento, do desejo e do compromisso político. Elas produzem ações que, embora contingentes a cada situação particular, contribuem para atemorizar as fáceis certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica, para abalar as hierarquias.

Discutindo ainda sobre o papel da educadora numa prática educativa não-sexista, Tomaz Tadeu da Silva (1996, p. 241) comenta as modificações do “papel da intelectual” num contexto pós-moderno e pós-estruturalista. Ele lembra que a “posição afastada, distanciada em relação ao mundo social e político”, característica do Iluminismo, é, agora, “insustentável”; o mesmo acontece com o papel ‘vanguardista’ atribuído às/aos intelectuais das chamadas pedagogias críticas. Segundo Tomaz:

*As noções pós-estruturalistas de poder vão conferir à intelectual um papel bem mais modesto, muito menos universal e muito mais local, que se expressa na noção de ‘intelectual específica’ de Foucault. Nessa perspectiva, a intelectual assume um papel muito mais simétrico em relação às outras participantes das lutas sociais nas quais está envolvida, no sentido de que seu saber, sua visão e seu discurso devem tanto ao interesse de poder quanto o de qualquer outra participante.*

Também, sobre a pós-modernidade, Louro (1997, p. 123) afirma que, “(...) ao contrário daqueles/as que associam as perspectivas pós-modernas ao abandono das causas coletivas, ao incitamento ao relativismo e à fragmentação, desmobilizadores e apolíticos, acredito que podemos ler, nessas perspectivas, um movimento oposto: o revigoramento e ampliação do político”.

Provavelmente a mudança dessa forma de abordar a educação e o gênero, numa outra perspectiva, implica mudanças, desconstruções e até mesmo perturbações extremamente significativas para qualquer um/a. Trata-se de compreender que a construção dos sujeitos, e especificamente dos gêneros, é um processo social e histórico e que a diferença, seja ela qual for, também é uma construção feita por relações de poder a partir

de um determinado 'lugar' que se toma como a norma, o centro, o natural. Assim, muitas das práticas que foram apontadas aqui, embora com receio e medo, estão sendo modificadas. No entanto, é preciso estarmos atentos/as, pois, segundo a educadora e feminista Guacira Louro (1995, p. 180), "na escola algumas vezes são desenvolvidas transformações que servem apenas para revestir de novas formas um mesmo processo de desigualdade ou discriminação".

### **Considerações finais**

Conforme a reflexão do texto, pode-se perceber que ainda existem profundas barreiras que separam homens e mulheres, particularmente no que diz respeito à educação. Não somente uma educação como instituição escolar, mas também que envolve muitos preconceitos que definem comportamentos, atitudes, saberes e gestos no processo social e histórico na formação de sujeitos masculinos e femininos, já que esses estão implicados nas mesmas relações sociais e históricas.

Como foi visto no item intitulado 'Fazendo gênero', hoje os preconceitos relativos à educação mais adequada para a mulher já não se manifestam de forma tão visível como no passado. A escola continua reproduzindo as diferenças e desigualdades sociais, mas atualmente de uma forma mais velada. Dessa forma, é possível admitir que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas que ela fabrica sujeitos masculinos e femininos e produz suas identidades sociais. Se for possível reconhecer que essas desigualdades estão sendo produzidas e que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida, fazendo isso cotidianamente, com participações e omissões; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos não apenas justificativas para observar e analisar, mas especialmente para tentar ao menos interferir na continuidade dessas desigualdades.

Dessa forma, busquei, através de estudos, pesquisa bibliográfica e reflexão uma forma de anunciar alguns estereótipos sobre o sexo feminino, especificamente no que tange a temática de gênero e sexualidade, aspectos que trago à discussão, uma vez que, historicamente, ainda existem dificuldades para lidar com as questões de preconceito e discriminação, devendo-se então estar atentos/as para os valores que são reforçados em qualquer situação do contexto escolar e também em qualquer momento em que podemos estar passando por processos de subjetivação.

Através de um olhar crítico sobre o currículo, deve-se promover um processo em que haja transformação em relação à pluralidade cultural de gênero e sexualidade. Através de autoconhecimento e do desenvolvimento de sua consciência profissional e crítica, o/a educador/a deverá saber por que está ali, por que ensinar e o que ensinar, uma vez que só um sujeito crítico e consciente politicamente tem condições de modificar a realidade. Assim, quando se põem em discussão as questões de gênero e sexualidade, pode-se também acoplar o tema da diferença, começando por reconhecer a existência de padrões de socialização baseados em estereótipos sexuais que determinam o lugar da menina e do menino na escola e, por extensão, na sociedade. Esses estereótipos são tão bem construídos e manipulados que são absorvidos por todas as pessoas como algo 'natural' e 'normal'.

Talvez não seja possível modificar as concepções e valores da sociedade como um todo, mas, no que diz respeito à educação, é tarefa de todos/as nós educadores/as refletirmos acerca da função que ocupamos na formação das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa atitude de análise crítica dos currículos acarretaria a construção de autonomia por parte das/os estudantes, ou seja, estaríamos no processo de formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, cabe aos/as educadores/as deparar o/a aluno/a com situações em que ele/ela mesmo/a tem que resolver, com momentos em que tem que refletir, criticando, posicionando-se, envolvendo-se e decidindo.

Fazer educação potencializando os vários tipos de vida que encontramos pela Terra, preservando os diferentes

desejos, é o que interessa. Dessa forma, é possível afirmar que o/a educador/a torna-se peça indispensável para o despertar do senso crítico e do pensar dos/as alunos/as, para uma sociedade não-preconceituosa, machista e hipócrita como tem sido a nossa.

Uma educação não fascista em permanente luta para aumentar a potência de agir, pensar, viver e amar de cada vida. Inspira ao/a educador/a tal prática?

## REFERÊNCIAS

---

AZEVEDO, J. C.; SILVA, L. H. (Org.) **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 172-182.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COSTA, Marisa V. (Org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. L. F. G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREITAG, B.; COSTA, V. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

LOURO, Guacira L. **Prendas e Antiprendas: uma escola de mulheres**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In:

MOLINA, Olga. **Quem engana quem? Professor versus Livro Didático**. São Paulo: Summus, 1980.

MEYER, Dagmar E. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia. (Org.). **Gênero, memória, docência**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2001.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca? Conversando sobre o que é ser menino e menina**. Rio de Janeiro: Salamandra Consultoria Editorial, 1990.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-19, jul.-dez. 1990.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_ (Org.); HALL, S.; WODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Tradução Guacira L. Louro. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

## O MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Roseane Reis FERNANDES<sup>1</sup>  
Campus de Castanhal/UFPA  
rosereis@yahoo.com.br

**Resumo:** *Este estudo teórico trata a influência da Teoria do Capital Humano nos modelos e currículos de formação continuada de professores, ao defender a responsabilidade da escola em remontar novo modelo de educação, cujo ensino forme alunos que correspondam e se adaptem, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da contemporaneidade. Carnoy (2006), Frigotto (2006), Pires (2005), Shultz (1971) defendem que determinados segmentos da sociedade, como políticos, empresários, organismos, entre outros, consideram o processo de escolaridade elemento fundamental na formação de capital humano para competitividade econômica e progressividade da riqueza social e renda individual. Assim, o currículo dos programas de formação continuada de professores assume centralidade na formação para essa demanda.*

**Palavras-chave:** *Formação Continuada. Currículo. Capital Humano. Trabalho.*

**Abstract:** *This theoretical study addresses the influence of the Theory of Human Capital in the schedules and curricula of teacher continuing education, to defend the school's responsibility to reassemble new model of education, whose teaching form students who meet and adapt, excessively, economic transformations, technologies, political and social contemporaneity. Carnoy (2006); Frigotto (2006); Pires (2005);*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal. rosereis@yahoo.com.br

*Shultz (1971) argue that certain segments of society such as politicians, businessmen, organizations, among others, consider the fundamental element schooling process in human capital formation for economic competitiveness and progressiveness of social wealth and individual income. Thus, the curriculum of continuing education programs for teachers is a central training for this demand.*

**Keywords:** *Continuing Education. Curricula Training. Human Capital. Work.*

## **Introdução**

A globalização é um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho acionado pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países. Configura-se como uma fase nova do capitalismo, típica da contemporaneidade, no que o modo de produção atingiu seu ápice em dimensões mundiais.

Esse fenômeno<sup>2</sup> levou a importantes mudanças estruturais no plano interno e das relações internacionais tanto nas economias desenvolvidas como nas economias em desenvolvimento. “Ao produzir internacionalmente, de maneira planejada em termos tecnológicos, administrativos e de recursos humanos, o sistema capitalista deu um salto de qualidade (COSTA, 2008, p. 105)”. Tornando-se mais perverso ainda, quando amplia o papel político das empresas na regulação da vida social.

Essa tirania é vista por Santos (2004, p. 38) como:

*[...] uma das grandes diferenças entre o mundo de há cinquenta anos e o mundo de agora é esse papel de comando atribuído aos objetos. E são objetos carregados*

---

2 “Se para alguns, ela (a globalização) continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial [...]” (SANTOS apud VEIGA, 2003, p. 188).

*de uma ideologia que lhes é entregue pelos homens de marketing e do design ao serviço do mercado.*

Isso ilustra que as operacionalizações que ocorrem no mundo do trabalho têm impactos na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, tanto que a definição das políticas públicas para a formação de professores é consoante com as expectativas das nações que buscam franco desenvolvimento, estabilidade dos setores econômicos, da industrialização, da comunicação e da tecnologia; é um projeto de modernização afinado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, que considera a Educação pilar desse empreendimento.

Na década de 1990, os debates e discussões promovidos pelos organismos internacionais como a Organizações das Nações Unidas para a Educação e a Organização Internacional do Trabalho surgem como necessidade crucial para direcionar a Educação na América Latina, após influência da concepção neoliberal iniciada na década de 1960 e aprofundada na década 1980, como modelo hegemônico de sociedade.

Pela Educação, há possibilidade de atingir o progresso social, conseqüentemente, cultural da humanidade, modernizando o Estado. Tal argumento defende que o nível de educação de um país afeta áreas como a da saúde, da economia, do trabalho, da segurança, do saneamento, do meio ambiente, entre outras. A Educação, sob essa perspectiva, é concebida como dispositivo de recuperação econômica do capital.

A partir desses pressupostos, pretendo neste artigo revelar as implicações da formação continuada de professores no processo de produção e reprodução de mão-de-obra qualificada para um mercado de trabalho cada vez mais excludente, apresentando como embasamento para essa discussão as principais considerações sobre a Teoria do Capital Humano e Educação.

## **1. Trabalho e qualificação profissional**

O início do século XXI revela um processo de acelerada mudança em que a sociedade vive hoje em âmbito mundial, principalmente pela internacionalização da economia.

*As fronteiras nacionais tornaram-se estreitas para os interesses do novo processo de acumulação e reprodução do capital. Surge assim a necessidade de ocupar todos os espaços da terra, das regiões tropicais às temperadas, desde que isso significasse lucros. (COSTA, 2008, p. 84)*

Essa nova realidade produz impactos na área educacional. As políticas educacionais sob a responsabilidade do Estado devem estar orientadas pelas regras e leis do mercado se quiserem ser bem-sucedidas. A Educação é um elemento estratégico para consolidar a reforma educativa do projeto neoliberal e implementar sua filosofia fundamentada na Teoria do Capital Humano (LOMBARDI, 2007).

A teoria do capital humano é concebida em torno dos anos 1950, embora seus antecedentes sejam anteriores a essa época. Segundo Frigotto (2006, p. 41), essa teoria pode ser entendida como o “montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”. Há estreita relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educativo, e esse último incrementa a produtividade do trabalho, uma vez que o crescimento econômico necessita do desenvolvimento tecnológico com exigência de maior nível de qualificação profissional.

Nesse cenário, o processo produtivo dinamizado por sofisticadas tecnologias e por novas bases de organização do trabalho requer estoque de capital humano mais qualificado, que extrapole simples domínio de destrezas para o domínio de habilidades (responsabilidade, polivalência, eficiência, iniciativas, decisões, comunicabilidade, abstração, invenção, inovação, cooperação, criatividade, raciocínio-lógico, adaptação, autonomia) para serem demonstradas pelo trabalhador, tornando-se competitivo e, sobremaneira, empregável. Importam então, nessa dinâmica de sociedade, a celeridade e a motivação em aprender a aprender.

Há um circuito a ser conquistado pela Educação: as pessoas se educam; a Educação tem como principal efeito mudar suas habilidades e conhecimentos; quanto mais uma pessoa

estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; maior produtividade permite que a pessoa conquiste espaços profissionais e, assim, receba melhores salários.

Essa necessidade vital, tanto para o trabalhador quanto para o capital, exige ações formativas que caracterizem estudos contínuos, rigorosos e complexos com a intelectualização do processo produtivo, o que ocasiona impactos e demandas para os sistemas de ensino. De fato, o conhecimento pela escolarização é a matriz produtiva desta sociedade, tanto que Frigotto (2006, p. 145) alerta que:

*[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se no nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores produtivos.*

Entendemos, portanto, a partir dessa lógica como o discurso do investimento na melhoria da instrução do trabalhador e na sua qualificação profissional é cunhado do setor produtivo. O sistema escolar é reduzido a uma atividade economicamente relevante para seleção e qualificação de mão-de-obra para a estrutura de produção.

Essa compreensão dispõe a Educação (nível de escolaridade) como o dispositivo que justifica as diferenças de renda e problemas sociais crônicos em nossa sociedade, no que anula a ótica de que uma sociedade de classe oferece uma educação também de classes.

Na atual crise do capitalismo, essa tese declina, decorrente da tensão entre educação e trabalho, por conta do nível de desemprego ou subempregos de indivíduos escolarizados/qualificados, uma vez que a escola não tem sustentado o legado de garantir igualdade de oportunidades e desenvolvimento social, mas está formando o homem para um cenário de desempregos, instabilidades, incertezas.

Os defensores da Teoria do Capital Humano desconsideram que o próprio acesso à produção cultural é

reflexo das desigualdades geradas por esse modelo de produção. Conseqüentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente. Cabe-nos a reflexão acerca de: como preparar um sujeito para um mercado com empregabilidade escassa e incerta? Que tipo de conhecimento se faz necessário nesse contexto? A mão-de-obra se destina para que atividade profissional?

Nessa direção, é que os organismos internacionais<sup>3</sup> têm demonstrado interesse na definição de políticas públicas educacionais, por entender que educar para a empregabilidade é situar o indivíduo como um consumidor de conhecimentos que o torne empregável, que o habilite a uma competição mais produtiva e eficiente no mercado de trabalho (GENTILLI, 2002). O poder desses organismos influencia direta e indiretamente os rumos que devem ser seguidos pelo governo na Educação.

Portanto, dominar o conhecimento, as habilidades e a tecnologia em tempos de globalização econômica são aspectos, considerados pelas elites econômicas fulcrais, para o desenvolvimento (do capital) social, no que constituem responsabilidade da instrução escolar (escola), sob essa lógica.

Daí a defesa vigorosa pela melhoria da qualificação profissional e da qualidade da escola, suscitando novas feições para o ensino e trabalho docente, o que exige reformas nos sistemas de ensino e na formação de professores. Cabe à escola preparar os sujeitos em um modelo de ensino que potencialize o pensar crítico e reflexivo; o agir autônomo, decidido, com capacidade de resolver problemas, aportes considerados vitais pela lógica produtiva.

---

3 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

## 2. Mundo do trabalho e o currículo da formação continuada de professores

Em tempos atuais, o teor das políticas públicas para a Educação passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de globalização. Importa destacar aqui que essa conjuntura aponta para um novo ensino, novas estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, novo perfil de profissional.

É uma tendência pensar sob esse prisma, contudo na implantação de processos inovadores no contexto educacional, há outros indicadores em pauta, tantas vezes negligenciados em nossas intenções de mudanças: a filosofia da instituição, a cultura organizacional, ausência de estrutura física, a burocracia exacerbada, escassez temporal para derivar novas práticas, projetos subtraídos de sentido para as pessoas envolvidas, falta de propósito para a execução de certas atividades, rara participação dos professores em instâncias decisórias, centralização do poder, entre outros.

Imbernón (2005, p. 14), ao proceder análise sobre as conjecturas contemporâneas, acrescenta outros aportes para a função docente: “[...] promover a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, reações com estruturas sociais, com a comunidade [...]”.

É nessa arena social<sup>4</sup> que a formação continuada, entendida como pilar de uma via mais ampla de profissionalidade<sup>5</sup> e profissionalização<sup>6</sup> do professor, assume papel essencial para

---

4 Termo cunhado das concepções de Popkewitz, Pereyra (1992), que entendem ser o campo da formação de professores uma arena social na qual atores interagem, revelando níveis distintos de poder, portanto de interesses.

5 “[...] características e capacidades específicas da profissão [...], implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2005, p. 24-25).

6 “[...] estratégia para aumentar a competência social e intelectual do corpo docente, no quadro de um aumento da autonomia, de uma melhoria do estatuto e de uma maior responsabilidade do professor” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, p. 36).

possibilitar aos docentes, nos seus contextos de trabalho, o desenvolvimento de competências essenciais para se adaptarem ao novo perfil de escola e de profissionais, desenhados pelo mundo contemporâneo.

Os desafios são muitos, principalmente aqueles que conclamam da dinâmica educativa um perfil ideativo de profissional superior ao hoje existente, há expectativas solicitadas ao professor diferentes de outras épocas, que conduzem a profissão docente para um processo de reinvenção<sup>7</sup>.

Ao longo da literatura especializada, o traçado quanto aos conceitos que envolvem a formação continuada demarca um mosaico de expressiva heterogeneidade e complexidade, que carrega a marca e a ótica burguesas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971, na década de 1970, os professores foram chamados a qualificar-se ou a autoqualificar-se. Nessa época se desenvolveu o tecnicismo educacional, na promoção de práticas pedagógicas potencialmente controladas e dirigidas pelo professor por meio de atividades mecânicas. Nesse contexto foi criada a falsa idéia de que aprender dependia exclusivamente de especialistas e opção por boas técnicas de ensino.

Portanto, para ser professor o domínio necessário era de conteúdos e técnicas de acordo com alguns procedimentos previamente concebidos. Alguns modelos de formação continuada são elaborados nesse compasso. A prática pedagógica docente estava sob os preceitos da racionalidade técnico-científica.

O termo *reciclagem* é adotado para demarcar um formato de cursos breves, palestras, seminários, com temas considerados relevantes, mas geralmente sem contextualização com a vivência prática do professor. Sem considerar os saberes dos docentes, o *treinamento*, outra nomeação com a ideia de tornar o profissional apto para atuar num determinado contexto, associa-se à ideia de

---

7 Para maior aprofundamento consultar Alarcão (2001); Imbernón (2005).

destreza, exercício repetitivo que conduz ao condicionamento. Nem um pouco antagônico, o termo *capacitação* parte da premissa de tornar o professor, capaz de cumprir determinadas orientações para o desenvolvimento de habilidades em sala de aula (FERNANDES, 2009).

Nesses anos de 1970, aparece também o movimento de uma educação permanente, tanto que a UNESCO publica “Aprender a Ser”, considerado o manifesto da Educação Permanente, que causa impacto na maneira de muitos entenderem e conceberem a Educação. A tese era que o processo educativo coincidia com o ciclo de vida e a construção da pessoa, melhor sintetizando, a pessoa era o sujeito da formação.

Esse legado foi inspirador para os teóricos da década de 1980, principalmente para aqueles que investem nas histórias de vida<sup>8</sup>, ao deslocar as fronteiras da formação continuada de professores para um novo paradigma de Educação, que centraliza seus investimentos no ato de aprender, melhor dizendo – como é que os sujeitos se constituem?

Na década de 1990, a formação continuada toma proporção maior com investimentos do Banco Mundial para corrigir a ineficácia do sistema educacional e consolidar a teoria do capital humano.

É nessa arena social que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 é promulgada, no que destina todo o capítulo VI aos profissionais da educação: “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, incisos II LDB/96). A Lei configura a década da Educação e determina que até 2007 os professores devem ter a formação em nível superior.

A formação continuada de professores é assumida como meta pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, à distância e em serviço, com investimentos do

---

8 Nóvoa (1992); Hubberman (1992); Goodson (1992); Holly (1992).

Banco Mundial, que mais sugere essas políticas do que investe de fato monetariamente.

Observa-se que as mudanças ocorridas na legislação visam adequar o sistema de ensino às reformas educativas do modelo neoliberal, enfatizando a qualidade que é entendida como produtividade, tendo como lema a eficácia, para isso estabelece seus instrumentos de controle<sup>9</sup>.

Fica evidente a partir desse panorama cronológico que os programas de formação continuada organizam-se com características e abordagens variadas. Convergem na compreensão de que essa se ancora numa epistemologia da prática, que se constrói da experiência pessoal dos professores, destituída da compreensão que o sistema econômico é o capitalismo, e a sociedade é governada pelo processo de produção e pelas regras do mercado.

Esses preceitos precisam nortear nossa compreensão quando pensamos nos modelos de formação continuada e quais conteúdos e com que intenções serão veiculados. Afinal, a escola é em parte organizada para produzir trabalhadores treinados para atender a demanda dos empregadores e que produz os trabalhadores mais preparados para a estrutura de produção capitalista.

É nessa dinâmica que o currículo ganha centralidade, uma vez que esse se constitui como processo de seleção e controle de saberes (HYPOLITO, DUARTE, 2004) que serão veiculados na formação continuada. Afinal, uma organização curricular é resultado de intencionalidades em que estão postos subjetividades, enredos de vida, identidades, culturas. Que saberes são necessários para o ofício docente? Afinal, “[...] o conhecimento profissional é diferenciado de toda disciplina concreta e não obedece a uma lógica curricular rígida” (MOROSINI, 2008, p. 119).

A ação docente é uma atividade humana, para e com humanos, o que a torna diferente de outras atividades. Ela é

---

<sup>9</sup> A avaliação, o financiamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

uma prática educativa, portanto social. Daí a pensarmos em desenhos curriculares para essa formação, cunhados no escopo de uma competência profissional para atuar em contextos de incerteza, marcados por múltiplas interações, em vez do simples desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas, regidas por um sistema econômico hegemônico que regula as ações protagonizadas no campo da educação (ARROYO, 2000).

Currículo é uma “peça” política e discuti-lo como ferramenta de formação continuada é ter que incorporar uma dimensão política, afinal professores têm um papel crítico na sociedade que se produz, além da condição de poder contribuir para as mudanças na vida de seus alunos. O sujeito da modernidade é educado pelo currículo (MOREIRA, 2002).

Há conhecimentos necessários para nos movimentarmos em sociedade, mas não há um sujeito que não tem identidade fixa, por isso não temos como propor currículos unificados com sólidas certezas (no que ensinar). Fato é que somos lançados a pensar: quais modos de existência estão implicados quando pensamos em currículo? Quanto das leituras sofisticadas produzidas no mundo acadêmico muda o chão da escola?

Os cursos de formação continuada devem ensinar que os alunos não são iguais e que o desafio da escola é dar reconhecimento a essa realidade e saber que as dificuldades não podem justificar a negação daquilo que o aluno precisa ao frequentar a escola (aprender).

### **Considerações finais**

Entendemos que a compreensão do descompasso entre o que se propõe e o que se faz em termos de currículo de formação continuada de professores está ligada à produção de um novo formato de formação, cunhado na produção de um novo perfil profissional e de educação, como também a formação profissional à reestruturação produtiva do trabalho em emergência, cariz de uma economia em crescente processo de globalização.

O mercado está cada vez mais exigente e seletivo, não basta ter uma formação sólida em determinada área. A definição

da capacidade que cada indivíduo deve adquirir (sua opção) passa a ser individual. Está cada vez mais presente a ideia de educação continuada. A necessidade de professores que motivem seus alunos e os ensine “aprender a aprender” é constante.

Nesse contexto, surge a questão da revolução tecnológica que apresenta a nova dinâmica do processo produtivo e organizacional com impactos no aumento da produção e da produtividade, produzindo mais produtos em menor tempo e com menor número de trabalhadores.

Por isso, formar e profissionalizar professores em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente é um desafio para os currículos de formação de professores quando esses são estruturados sob as égides das demandas do processo produtivo.

Não há como analisar as políticas e currículos de formação continuada e suas influências na formação/qualificação de profissionais descolada da ótica da Teoria do Capital Humano. A opção por um modelo curricular de formação continuada legitima uma ótica identitária, política.

A filosofia do Capital Humano é um passo certo para a eliminação de classe social como conceito econômico ao adotar como fatores explicativos da miséria e da pobreza as preferências e habilidades dos indivíduos; acaba por ser uma forte defensora da manutenção do *status quo* e da exclusão social.

Pensemos: como haveria por parte do sistema capitalista a busca de maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo? É bom que se observe que tal sistema busca com afincos retirar do trabalhador o controle sobre seu processo de trabalho. A Teoria do Capital Humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a História é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza.

Nessa nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência e a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional dinâmica semelhante à do setor produtivo. Nesse sentido, para avaliar a eficiência das escolas e universidades, busca-se desenvolver mecanismos universais e regulatórios de

avaliação, sem considerar as singularidades de cada instituição e da região em que está situada, bem como deixa-se de considerar as condições socioeconômicas que são determinantes da qualidade do rendimento do trabalho escolar e acadêmico.

Vale lembrar que o desemprego tem afetado os trabalhadores escolarizados e qualificados; ainda assim, esses continuam com vantagem sobre aqueles que não têm formação e qualificação, afinal a educação é condição necessária para pleitear uma vaga no mercado de trabalho. As desigualdades não são apenas de qualificação, mas de oportunidades.

O trabalho é elemento fundamental para a dignidade humana, por isso, a Educação não pode ir à oposição do sistema produtivo; pelo contrário, deve humanizar o processo de formação, humanizando também as relações do mundo do trabalho, uma vez que o trabalho é constituído de relações humanas intensas.

Nesse compasso, cabe às instituições de ensino (re) discutir seu papel, avaliando a função social do conhecimento que produz, dos desenhos curriculares que elaboram e como dialogam com interesses que nem sempre protagonizam desenvolvimento social e humano com feições justas e inclusivas.

Inspiremo-nos no que Santos (2004, p. 174) acena: “a mesma materialidade, atualmente, utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser um a condição da construção de um mundo mais humano”. Eis o que acreditamos!

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, M. G. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. Lei n. 9.394 de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

CARNOY, M. Economía de la educación. Barcelona: El Ciervo, 2006.

COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, R. S. S. R. **A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto, 1992.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

HUBBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se.** São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e educação**

**em debate.** Campinas: Autores Associados, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília: Editora Plano, 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIRES, V. **Economia da Educação. Para além do Capital Humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: EDUCA, 1992.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas d formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papirus, 2003.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 221-237, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas de formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papirus, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** São Paulo: Record, 2004.

SHULTZ, T. W. O Capital Humano: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar Editora, 1971. Cap. 3, 6, 9, 10 e 12.

## NOTAS SOBRE O CURRÍCULO COMO PRÁTICA DE TRADUÇÃO CULTURAL

Joyce Otânia Seixas **RIBEIRO**<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
joyce@ufpa.br

Josenilda **MAUÉS**<sup>2</sup>  
ICED/UFPA  
jomaues@ufpa.br

**Resumo:** *O artigo é parte de tese de doutorado, e tem a intenção de discutir a tradução cultural como ferramenta teórica. Para cumprir tal tarefa, faremos breve incursão teórica com a intenção de chegarmos à noção de tradução cultural de Bhabha (1998). Em seguida, acionaremos tal noção de tradução no debate curricular, com o intuito de delinear o currículo como prática de tradução cultural.*

**Palavras-chave:** *Cultura. Currículo. Tradução cultural.*

**Abstract:** *The article is part of a doctoral thesis, and intends to discuss the cultural translation as a theoretical tool. To fulfill this task, we will have a brief theoretical foray with the intention to get to the notion of cultural translation of Bhabha (1998). Then we will trigger such a notion of translation in curriculum debate, with the intention of outlining the curriculum as a practice of cultural translation.*

**Keywords:** *Culture. Curriculum. Cultural translation.*

---

1 Professora Adjunta da UFPA/FAECS. Doutora em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA.

2 Professora do ICED/UFPA; líder do Difere – Grupo de Pesquisa Diferença e Educação.

## **Começando a experiência**

Este artigo é parte da tese de doutorado intitulada *A tradução da tradição em práticas curriculares no Colégio Estadual Paes de Carvalho*<sup>3</sup>. O objetivo aqui é apresentar alguns aspectos do debate teórico sobre a tradução cultural, destacando como essa inovadora ferramenta pode ser útil e produtiva no campo curricular. Para cumprir tal tarefa, iniciaremos explorando as noções de tradução cultural para, em seguida, mostrar seu uso e muito brevemente seus efeitos no campo curricular.

### **1 A tradução cultural como ferramenta analítica**

Não é nossa intenção traçar um apanhado sobre as teorias da tradução, mas tão somente esclarecer seu sentido e seu uso, no intuito de demarcar o modo como a acionamos no campo curricular; ainda assim, traçamos um breve trajeto teórico para chegar à apropriação diferenciada de Bhabha (1998).

Para Burke (2009), o estudo da tradução cultural por muito tempo ficou a cargo da Linguística e da Literatura. Porém, o refinamento do termo se deu no cruzamento desses com outros campos do saber, como a Antropologia, a História, a Filosofia, os Estudos Culturais, contando com as contribuições de Walter Benjamin, Jacques Derrida, Michel Foucault, Evans-Pritchard, Edward Said, Stuart Hall e mais recentemente o próprio Peter Burke e Homi Bhabha. No Brasil, Haroldo de Campos contribui com reflexões no campo da Literatura, seguindo os passos de Benjamin, porém, em um traçado bem original.

Desde o final do século XIX, a tradução cultural vem sendo utilizada pela Antropologia como um dos procedimentos do método etnográfico, sendo uma expressão “[...] originalmente cunhada por antropólogos do círculo de Edward Evan-Pritchard

---

3 Tese defendida em maio de 2013, no PPGED/ICED/UFPA, linha de pesquisa Educação: currículo, epistemologia e história, sob a orientação da Profa. Dra. Josenilda Maués.

para descrever o que ocorre em encontros culturais quando cada lado tenta compreender as ações do outro” (BURKE, 2009, p. 14). Mas a expressão tradução é também usada no campo literário. Walter Benjamin se preocupou com a opção do tradutor quando esse traduz uma obra literária para outra língua. Para Benjamin, o tradutor precisa decidir: se transmite o conteúdo da obra garantindo a fluência do leitor ou mantém a originalidade da obra literária, sendo fiel a ela. No ensaio *A tarefa do tradutor* (1923), Benjamin argumenta que a obra literária é uma *obra de arte* que precisa ter sua originalidade e continuidade garantida pelo tradutor, que precisa exercitar a liberdade e traduzir para sua própria língua, mas sem encobrir o original.

Outro campo de trânsito da tradução é o da historiografia, e aqui ainda se trata de tradução de obras escritas, porém, com outra conotação. A tradução cultural em Peter Burke é explorada no livro *A tradução cultural nos primórdios da Europa moderna* (2009), como sendo um processo interpretativo de objetos estrangeiros, entre os quais as obras escritas. O autor destaca a preocupação em traduzir textos históricos em conexão com outras línguas e outras culturas no período que compreende o início do Estado-Nação. O conceito de tradução cultural em Burke sofre os efeitos da contribuição de Evans-Pritchard, e tem a finalidade de compreender como as inúmeras traduções de obras escritas nas mais variadas línguas como o sânscrito, o pali, o árabe, o latim, o japonês e o chinês, contribuíram na veiculação de informação durante os séculos XIX e XX nos países europeus.

Para Burke (2009), é possível traduzir a linguagem técnica usada por advogados, médicos, cientistas, bem como a linguagem de leis, códigos e doutrinas religiosas, a moral e a ética, ideias, hábitos, tradições, costumes, o folclore, as imagens, as obras de arte e o artesanato, as imagens, filmes, rituais, festas, músicas, relatos orais, e símbolos. Há também uma poética no ato tradutório, pois há interesses políticos e estratégicos com certas finalidades, na medida em que uma cultura se interessa pela outra. Só não é passível de tradução línguas e culturas mortas, pois não há referentes, a partir de onde seja possível expressar influências e praticar o estranhamento, o que faz do ato

tradutório uma miríade de estilos que podem envolver aceitação, negociação e resistência. Uma tradução pode, assim, ampliar, abreviar ou alterar o sentido do texto, por motivos políticos, sociais, morais ou religiosos. O fundamental para Burke (2009) é que a tradução seja realizada com liberdade, o que garantirá a criatividade do tradutor.

## 2 A tradução cultural em Homi Bhabha

As contribuições de Benjamin, Evans-Pritchard e Burke são fundamentais, porém, a tradução cultural recebeu um tratamento diferenciado nos Estudos Culturais. Aqui, a despeito das indispensáveis contribuições de Hall (1999)<sup>4</sup>, nos deteremos em Homi Bhabha, para quem a tradução não é unicamente uma atividade profissional – do pesquisador e/ou tradutor –, mas uma prática, possível para qualquer pessoa em certo ambiente cultural, inclusive, na escola.

Bhabha (1998) parte da justaposição cultural para compreender a tradução cultural como prática de aceitação, negociação, contestação e reinvenção cultural. Mesmo sofrendo os efeitos da teorização de Benjamin, sua noção de tradução cultural sofre as influências de, entre outros, Derrida, Foucault

---

4 Em Hall (1999), a tradução cultural é acionada para a compreensão do processo de constituição da identidade cultural no contexto da globalização cultural desde o início do século. O argumento do autor, é que o encontro entre várias culturas tem gerado um panorama de diásporas, fundamentalismo, nacionalismo e hibridismo cultural, com efeitos na identidade. O sujeito hoje vive entre tradição e tradução, entre passado e presente, entre local e global, entre suas raízes (tradição, mitos nacionais, particularismos) e os deslocamentos e as fragmentações da globalização. Nesse panorama, as identidades culturais são produzidas entre os movimentos de homogeneização e os de heterogeneização e, assim, jamais serão unificadas. As identidades, portanto, resultam do cruzamento de várias culturas, o que leva as pessoas a renunciarem à pureza, ao pertencimento ou à unidade (Cf. HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1999).

e Said. Essas influências o afastam dos enfoques literário, antropológico e historiográfico.

Bhabha (1998) desenvolve a tradução cultural considerando também o contexto pós-colonial, caracterizado pela globalização econômica e cultural, priorizando noções como nação, raça, hibridismo, diferença e agência. Considera ainda a desconstrução promovida pela *virada linguística*. Dessa, algumas noções servem de ancoragem para a tradução cultural, como a cultura *tradutória*, que é espaço de produção de significados atravessados por relações de poder - poder descentrado e difuso do modo como teorizado por Foucault (1997) - e a diferença; a realidade é considerada incoerente, desordenada e contingente, o tempo é não linear e não evolutivo, o espaço é assimétrico, o sujeito é descentrado, e os binarismos são diluídos, o que permite pensar a cultura como campo aberto, negociável e instável.

Essas noções distanciam o autor do realismo e do historicismo, da essência, da linearidade e da incessante busca da origem; o foco é o meio, o *entre-lugar* e o *entre-tempo*: espaços dispersos, difusos e disjuntivos; tempos ambivalentes, intervalares entre passado e presente. O *entre-espaço* e o *entre-tempo* são lugares estratégicos de enunciação e performances tradutórias. O espaço nunca é horizontal, plano, liso; a temporalidade não tem uma lógica causal e linear; há, portanto, uma dispersão do tempo e do espaço. Tempo e espaço múltiplos, cindidos, que confundem o tempo contínuo, e perturbam o ordenamento espacial.

Por conta disso, Bhabha (1998) – assim como Clifford (1998) – argumenta que no campo cultural não há consenso, unidade e coesão: há, sim, e fundamentalmente, ambivalências, conflitos e lutas por imposição de significados. Os conflitos resultam de justaposições conflitantes, tanto linguísticas quanto culturais, ambas comuns ao jogo entre culturas, o que leva Bhabha (1998) a recuperar o espaço intersticial, desprezado no processo de significação cultural<sup>5</sup>.

---

5 Bhabha (1998) pensa a cultura a partir da experiência pós-colonial marcada pelos deslocamentos de espaços e origens, pela escravidão, pelas diásporas

Sua conclusão é que a cultura é uma construção híbrida condensada na expressão tradução cultural, na qual as diferenças e os conflitos não terão solução. Ambos, entre-lugar e entre-tempo só são possíveis devido a cultura ser tradutória, na medida em que exige de indivíduos e grupos, práticas de ressignificação dos símbolos e significados das culturas tradicionais – como literatura, arte, música, ritual, religião, costumes, habitação, alimentação, vestuário, festividades, etc. – que antes eram representadas por uma visão monolítica e homogênea de cultura como substantivo. As culturas são produções culturais; e a tradução revela a natureza múltipla e conflitiva dos significados, bem como a abertura, a hibridez, e a dinamicidade produzida pelos jogos de poder, pela diferença e pela alteridade.

A tradução é a ressignificação de símbolos e/ou significados, praticada por homens e mulheres no espaço intersticial, criado no encontro entre culturas, entre local e global, entre passado e presente; e nesse processo manifesta-se uma multiplicidade de práticas materializadas em lugares nos quais se estabelecem novas estruturas de autoridade e iniciativas políticas, em que se alastram a ironia, a tensão e a mímica. Desse modo, a tradução cultural não é mera apropriação de aspectos de certa cultura, mas um processo que permite às pessoas avaliarem suas referências, significados, normas e valores, abandonando aquilo que é habitual e natural, e anexando o que é diferente e estranho; por isso, todo ato tradutório enseja ambivalência, antagonismo, conflitos, negociação entre significados e diferenças, revelando a incompletude de todo processo de tradução, especialmente quando se trata de processos educativos desencadeados nas instituições escolares.

Em Bhabha (1998), a tradução é um modo de refletir a cultura, por isso é preciso analisá-la em outros termos. Para o autor, a cultura é tradutória porque o espaço (território), as diásporas, os tempos, são marcados por histórias atravessadas pela diferença cultural. A tradução é assim o signo da diferença.

---

migratórias entre metrópole-colônia-metrópole, permitindo que reflita sobre a justaposição cultural e dê visibilidade ao hibridismo e a tradução.

A diferença cultural não é apenas controvérsia e antagonismo, é mais que isso, pois por meio dela há um curto-circuito no tempo e no espaço de significação, por meio de práticas que recusam e rasuram, possibilitando a interconexão entre significados que são desse e de outro tempo e lugar. No ato da tradução há um estranhamento do conteúdo enunciado, e também o questionamento da autoridade, do poder colonial ou qualquer tipo de poder, logo, os movimentos de subversão e reinscrição exibem o caráter performático da cultura. Recontextualizamos essa noção de tradução cultural para escola, buscando compreender as práticas cotidianas juvenis como práticas curriculares de tradução cultural.

### 3 O currículo tradutório

Acionando a noção de tradução cultural de Bhabha (1998) no campo curricular, faremos uma tentativa experimental de reflexão sobre o currículo como prática de tradução cultural. Acreditamos nessa possibilidade porque o currículo é um termo polissêmico e instável, que permite muitas experimentações, combinações e colagens. É também uma necessidade, porque no campo dos Estudos Culturais, as noções de currículo mais acionadas são a de currículo como política cultural e a de currículo como prática de significação e, mesmo que tenham em comum a ênfase no processo de significação, não trazem para o centro do debate o *entre-lugar* e o *entre-tempo*. Embora, Louro (2004) trate do *entre-lugar* no contexto do currículo *queer*, para discutir espaço de ação e expressão de sexualidades abjetas, no debate sobre tradução precisamos também do *entre-tempo* para discutir não só sexualidades, mas uma variedade de artefatos e práticas culturais.

Para interpretar as práticas curriculares de tradução cultural, acreditamos na necessidade de considerar o *entre-lugar* e o *entre-tempo* pedagógicos, originados no encontro cultural no interior do colégio. Como zonas fronteiriças de ação pedagógico-cultural, ambos são lugares estratégicos para as práticas curriculares tradutórias, pois o espaço escolar não é

plano, liso, assim como o tempo na escola também não é linear. Ambos são dispersos, múltiplos, divididos; eles hibridizam tempos pedagógicos e embaraçam a geometria espacial da escola, matizando a tradição cepeceana. Tendo clareza disso, não conseguimos deixar de pensar no currículo tradutório e essa iniciativa não pôde ser contida.

É preciso considerar as condições de possibilidade para pensar o currículo tradutório. Do ponto de vista contextual, a lógica cultural do capitalismo tardio e as marcas impressas pela globalização econômica e cultural. Do contexto epistemológico, o currículo é atingido pela crise da ciência moderna, o que gera a crise na teoria curricular crítica que, ficando com seu terreno desprotegido, permite a entrada de outras noções de educação, escola, conhecimento, sujeito, razão, tempo, espaço, realidade; noções mais abertas, fluidas e fragmentadas.

Não pretendemos explorar várias noções de currículo até chegar ao currículo tradutório, pois há vasto material sobre o tema<sup>6</sup>. Vamos logo entrar no debate sobre cultura e escola, dizendo que, desde o início da sociedade moderna, a escola é o lugar da diversidade, logo, ambivalente, pois sempre recebeu as mais variadas culturas – erudita, popular, folclore, midiática – todas matizadas pelas diferenças de classe, geração, gênero, sexualidade, raça, nação e religião.

Reforçando o encontro cultural na escola, Pérez Gómez (2001) argumenta que a escola é um espaço onde as culturas se misturam, fazendo da vida escolar um “[...] vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas” (2001, p. 17). A cultura escolar é, assim, constituída por significados expressos no cotidiano escolar, nas rotinas, nos rituais, nas regras, nas condutas, nos costumes, nos valores e nos sentimentos.

---

6 SACRISTÁN, José G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998; APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982; GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986; SANTOMÉ, Jurjo T. O curriculum oculto. Porto: Porto Editora, 1995; SILVA, Tomaz T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Considerando o encontro cultural na escola, o currículo não pode ser tão somente grade ou desenho curricular, ou o *curriculum vitae* onde se registra a vida escolar; o currículo, ainda, não tem apenas objetivos pedagógicos – a instrução, por meio da transmissão de fatos e saberes objetivos, com vista à perpetuação da cultura erudita –, mas tem também objetivos econômicos, políticos e culturais. Para Larrosa (1998), o currículo é um campo de produção de normatividade social e individual, que tem como função regular e disciplinar os corpos e as mentes dos sujeitos escolares, por meio de discursos sobre as formas politicamente sancionadas, fazendo com que sejam o que são. O currículo, assim, produz identidades e subjetividades.

Nessa direção, o currículo tem seu sentido expandido, compreendendo a arquitetura, a espacialização, as relações de poder, os discursos, as normas, o uniforme escolar, o regimento escolar, o Projeto Político Pedagógico, as datas comemorativas e festivas, enfim, toda a cultura escolar (SILVA, 1999). São práticas curriculares, o *faladopensadovivido* no cotidiano da escola. Tudo o que envolve a arte do fazer diário, de homens e mulheres no espaço escolar: o que pensam e sentem, o que falam, os modos como ocupam o espaço, o modo como usam as roupas e o uniforme escolar, a forma como organizam os eventos escolares, o que comem, os valores pedagógicos aceitos e contestados, suas condutas e atitudes, seus gestos, enfim, todo o ritual pedagógico-administrativo.

Na escola, um microcosmo da sociedade, o encontro cultural faz circular múltiplos significados diariamente, que são aceitos, contestados, negociados e reinventados conforme a identidade e subjetividade dos sujeitos escolares. Assim, à semelhança do que ocorre com a cultura que é permanentemente traduzida, a cultura escolar também o é. Se na arena cultural, a tradução se dá por meio de práticas culturais, na arena escolar a tradução se dá por meio de práticas curriculares, também residuais e emergentes, que recusam certos significados da cultura escolar instituída e os reeditam, materializando-os em suas fronteiras, no espaço de experiências possibilitado pelo encontro cultural. Mas afinal, o que é traduzido na escola? Qualquer artefato ou

significado da cultura escolar que resulte do encontro entre duas ou mais culturas. Os artefatos e significados culturais são aceitos, negociados e contestados, por meio de práticas curriculares tradutórias, em movimentos ora harmônicos, ora conflituosos.

O sujeito das práticas curriculares tradutórias – professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunas e alunos – é constituído por identidades e subjetividades marcadas pelas diferenças de geração, gênero e sexualidade, o que implica uma infinidade de posições-de-sujeito, definidas temporariamente por interesses efêmeros e relações de poder.

Seguindo Hall (1999) e Bhabha (1998), o encontro cultural na escola faz surgir o *entre-lugar* pedagógico, no qual circulam diferentes e conflitantes significados. O sujeito se movimenta entre homogeneização e heterogeneização, logo, não é unificado. Esse cruzamento cultural leva o sujeito escolar a renunciar ao pertencimento, à unidade e a se movimentar no terreno da fragmentação e da diferença, se deslocando entre passado e presente. Esses sujeitos, de certo modo traumatizam a tradição, pois passam a habitar dois lugares, a aceitar significados conflitantes e negociar com eles. Os sujeitos escolares oscilam entre dois tempos e dois espaços, alguns momentos em harmonia, em outros, em curto-circuito. Ao final de acordos e negociações, os sujeitos escolares também estão traduzidos. Mas isso não quer dizer que o sujeito moderno sumiu. O sujeito traduzido, fragmentado, descentrado, convive lado a lado com o sujeito moderno, autônomo, centrado, racional e livre.

No caso do CEPC, o encontro cultural entre a tradição e as diferenças, abre caminho para a emergência do “fio cortante da tradução e da negociação, o *entre-lugar*” (BHABHA, 1998, p. 69), espaço do meio entre duas ou mais culturas, lugar de práticas que pode até parecer que são isoladas e desarticuladas, mas coladas adquirem sentido, pois pronunciam que a cultura é aberta, logo, a tradição não é original, pura, unificada, muito menos teleológica, um marco final.

Esse modo de pensar o currículo permitiu explicar a cultura do Colégio Paes de Carvalho que tem em seu centro a tradição cepeceana, possibilitando ao olhar mais detido visualizar

práticas de aceitação, negociação e contestação em relação a ela, e que refletimos como sendo práticas curriculares tradutórias. Assim, percebemos que três elementos da tradição cepeceana são contestados. Assim, mesmo que a arquitetura neoclássica centenária seja reverenciada com a aceitação tácita das escadarias generificadas, os alunos e alunas traduzem a arquitetura e a espacialização e produzem outros espaços de convivência, como a mureta e o balcão da lanchonete desativada. Mesmo com a defesa da tradição do uniforme escolar, as *Belíssimas*, customizam e atualizam o *uniforme de normalista*, acarretando conflitos cotidianos, devido à suposta erotização de seus corpos. À tradição dos jogos estudantis e do desfile escolar do passado, as *Lorranys*, um grupo de alunos gays, ocupam o espaço desses eventos escolares com espetáculos *drag queens*. Essas práticas curriculares de tradução da tradição ocorrem cotidianamente possibilitadas pelo encontro cultural entre os significados da tradição e os da diferença, no encontro entre significados do passado e do presente, e que passam a ocupar o *entre-lugar* pedagógico.

### Considerações finais

As iniciais contribuições de Benjamim e Evans-Pritchard mantiveram a tradução cultural no foco de muitos estudos literários e antropológicos. Entretanto, não demorou para que fosse apropriada de modo diferenciado pelos Estudos Culturais, particularmente por Homi Bhabha (1998). Em Bhabha (1998), a tradução não consiste unicamente em atividade profissional – do pesquisador e/ou tradutor –, mas é praticada por qualquer pessoa em certo ambiente cultural.

Para que as práticas tradutórias se efetuem, é preciso haver a justaposição cultural que pode se fazer presente em qualquer ambiente cultural, inclusive na escola. No contexto escolar, uma das expressões da tradução é o currículo, que tem seu sentido ampliado, compreendendo um conjunto de práticas e de significados escolares.

Seguindo Bhabha (1998), o encontro cultural na escola faz surgir o *entre-lugar* pedagógico, no qual o sujeito se movimenta,

e o faz entre homogeneização e heterogeneização, passado e presente, habitando dois espaços a um só tempo, e aceitando, contestando, negociando e reinventando significados conflitantes, oscilando entre momentos harmoniosos e conflituosos. O currículo tradutório possibilita a tessitura de práticas que são irônicas e lúdicas, difíceis de ser controladas e/ou impedidas. A noção de currículo como prática de tradução cultural se mostra bastante útil na análise e explicação de certos problemas culturais presentes no cotidiano da escola, especialmente, de práticas culturais que abalam e chocam a autoridade cultural, porque inusitadas, estranhas e até inaceitáveis.

## REFERÊNCIAS

---

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BURKE, Peter; HSIA, Ronnie Po-Chia. (Org.). **A tradução cultural nos primórdios da Europa Moderna**. Tradução Roger Maioli dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CLIFFORD, James. **A Experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes,

1998.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SILVA, Tomaz, T. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

## CURRÍCULO, CULTURA E EDUCAÇÃO: A REALIDADE INSULAR DO CURRÍCULO EM BELÉM

Micheli Suellen Neves **GONÇALVES**<sup>1</sup>  
UFPA/GEPERUAZ  
Micheli\_suellen@yahoo.com.br

Waldir Ferreira de **ABREU**<sup>2</sup>  
Campus de Abaetetuba/UFPA  
awaldir@ufpa.br

Damião Bezerra de **OLIVEIRA**<sup>3</sup>  
Campus de Abaetetuba/UFPA  
damiao@ufpa.br

**Resumo:** *Este artigo consiste em uma pesquisa bibliográfica, que busca problematizar as influências da cultura ribeirinha no currículo das escolas ribeirinhas de Belém, traçando como objetivo refletir sobre o currículo escolar nessas escolas. Qual identidade está expressa nesse currículo? Quais as contribuições do currículo pra a formação cultural e social dos sujeitos ribeirinhos de Belém? A pesquisa é de cunho qualitativo e adota como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica, utilizando como base autores como Moreira e Silva (1995), Josenilda*

---

1 Pedagoga formada pela Universidade Federal do Pará – UFPA, Especialista em Filosofia da Educação e Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA.

2 Pós-doutor em Ciências da Educação / UPE-Espanha, Doutor em Ciências Humanas e Educação / PUC-RIO, Professor de Didática da Universidade Federal do Pará.

3 Doutor em Educação / ICED-UFPA, Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Pará.

Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004), Hage (2005) e Oliveira I. (2007 e 2008). Como resultado identificamos que redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, de dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários a tal realidade, mas um desafio político de fazer valer direitos do cidadão a uma educação de qualidade e persuadir em prol da necessidade de um currículo que atenda efetivamente as singularidades da realidade ribeirinha.

**Palavras-chave:** Cultura Ribeirinha. Currículo escolar. Epistemologia do currículo.

**Abstract:** *This article consists of a literary review which aims at questioning the influence of riverine inhabitants' culture on the curriculum of riverine schools in Belém, establishing as its objective the reflection upon the school curriculum of those schools: Which identity it expresses? In which way it contributes to the cultural and social formation of the riverine inhabitants of Belém? This is a qualitative literature review-based research, comprising as its main authors Moreira e Silva (1995), Josenilda Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004), Hage (2005) e Oliveira I. (2007; 2008). As a result it was identified that the necessity for an alteration to the curriculum in order to satisfy the sociocultural reality of the riverine communities. Therefore validating the specific knowledge necessary for this reality is more than an epistemological challenge, it is rather a political matter, that is, to provide the citizens their rightful quality education and advocate the need for a curriculum that can properly attend to the singularities of the riverine inhabitants' reality.*

**Keywords:** Riverine culture. School curriculum. Curriculum epistemology.

## Introdução

Em um estudo mais sistemático sobre o campo do Currículo, identificamos que seu desenvolvimento como campo de pesquisa ocorreu a partir do século XX, quando o surgimento de várias teorias que expressam visões dicotômicas sobre o

processo pedagógico passou a orientar o ensino-aprendizagem nas salas de aula do mundo inteiro.

Em linhas gerais, as teorias foram construídas com a finalidade de definir qual o conhecimento que deve ser ensinado, o perfil de indivíduo a ser formado e para que ensinar.

Segundo Silva (2002), as teorias foram se diferenciando a partir da interpretação dada às seguintes questões: natureza humana, natureza da aprendizagem ou natureza do conhecimento, natureza da cultura e natureza da sociedade.

Nesse sentido, podemos inferir que o currículo constrói identidades culturais, sociais e políticas, desenvolvidas em determinados contextos históricos que têm como objetivo nortear os processos educativos.

Sendo o currículo um elemento de grande importância para a formação identitária, social e cultural dos sujeitos, esse texto busca refletir sobre o currículo escolar das escolas ribeirinhas de Belém: qual identidade está expressa neste currículo? Quais as contribuições do currículo para a formação cultural e social dos sujeitos ribeirinhos de Belém?

Para Chizzotti e Ponce (s/d, p. 1), “sensibilizar-se às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e a prática do Currículo têm realizado na história da escola no mundo contemporâneo”.

Nesse sentido, compreendendo que as teorias pós-críticas do currículo são construídas não apenas com a intenção de incluir questões de gênero, raça ou etnia nos currículos hegemônicos, mas com a forte intenção de pô-los em questionamento sobre as relações de poder que as periferizam ou as excluem, além de incluí-las como centro dos processos de conhecimento e identidade proporcionada pela educação, conseqüentemente pelo currículo. Logo, buscamos nesse texto problematizar sobre quais as influências da cultura ribeirinha no currículo das escolas ribeirinhas de Belém?

Como base teórica para discussão, elegemos autores como Josenilda Silva J. (1993), Freire J. (2002), Fraxe (2004),

Hage (2005) e Oliveira I. (2007 e 2008), autores que analisam e descrevem as características peculiares da cultura das populações ribeirinhas amazônicas, bem como os processos de escolarização nelas implementadas.

Diante das definições teóricas supracitadas, o presente artigo será norteado por uma abordagem qualitativa que, na visão de Oliveira (2008), é um processo marcado pela reflexão da realidade permeada por métodos e técnicas específicas à intervenção no real que se deseja conhecer. Desse modo, o enfoque da pesquisa será a análise bibliográfica, priorizando autores que há muitos anos investigam o currículo escolar nas Ilhas de Belém. Essa estratégia possibilitará conhecer elementos da realidade a ser estudada e aprofundar conhecimentos da temática em questão, bem como dará base para tecer as relações entre o currículo escolar e a cultura ribeirinha.

Sendo assim, o presente artigo está estruturado em três momentos, inicialmente discorre sobre a relação indissociável do currículo escolar e a cultura; posteriormente, busca caracterizar a relação existente entre o currículo e a cultura ribeirinha, por meio de estudos de autores que investigam realidade educacional das ilhas de Belém; por fim apresenta considerações sobre as discussões implementadas no decorrer do texto.

### **Currículo escolar e cultura: elementos indissociáveis**

*O currículo ilustra a representação da cultura no cotidiano, não constituído apenas por conhecimentos factuais, mas também pelas representações desses conhecimentos por indivíduos e grupos sociais. Portanto, o currículo abriga tanto as concepções de vida social quanto as relações sociais que animam aquela cultura. (ANAYA; LEMOS; LIMA, 2006, p. 151)*

Antes de construir definições sobre currículo, cultura e educação, bem como a relação desses elementos, se faz necessário compreender que “a legitimação da práxis humana e, especificamente, da educação, é construída basicamente em

torno da epistemologia” (KRONBAUER, 2011, p. 30).

Deste modo Aranha (2006), conceitua epistemologia como uma parte da filosofia, também conhecida como *Teorias do conhecimento*, que, em linhas gerais, busca investigar a relação entre o sujeito cognoscente e o objeto que se pretende conhecer, bem como, do ponto de vista do conhecimento científico, também questiona sobre o valor das hipóteses, do método, das conclusões alcançadas e da natureza do conhecimento científico.

Kronbauer (2011) adverte que a epistemologia é resultado da construção social que se ergue sobre a base das relações sociais de produção. Logo, a partir dessas premissas conclui-se que estudar sobre currículo requer identificar inicialmente qual a teoria de conhecimento que constrói as formas de conhecer e que, conseqüentemente, organiza o currículo formal.

Sendo assim, deve-se considerar que o currículo é resultado de uma construção moderna de organização social. Sobre essa relação, Kronbauer (2011, p. 33) ressalta:

*A nova forma de estruturação do conhecimento em disciplinas decorre da civilização científica e tecnológica da modernidade, que representa a organização ordenada do saber por um lado e a forma eficiente de disciplinamento dos indivíduos por outro, adestrando-os para se acomodarem às divisões, às catalogações e, ainda que minimamente, para aprender a fazer cada coisa em seu devido lugar e no tempo oportuno, só para falar diretamente das coordenadas de espaço e tempo como formas de mapeamento e de dominação do real.*

Desse modo, currículo provém da palavra latina curriculum e admite o significado de “pista de corrida”; em linhas gerais, pode ser entendido como um percurso a ser realizado, a fim de se alcançar um resultado final. Nesse contexto, o percurso escolar, via conteúdos delineados em um currículo, é o meio pelo qual o aluno se apropria dos conteúdos, de maneira progressiva até que sua escolarização esteja completa.

Entende-se que o currículo constitui-se como um elemento de grande valia ao processo de escolarização, pois como afirma Sacristán (1998, p. 120) “sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir algum efeito nos sujeitos que se educam”.

Sendo a escolarização um processo educativo que envolve sujeitos detentores de origem histórica e cultural própria, assim como valores, costumes e crenças, é inegável que “a cultura tem um papel fundamental e não pode se negar a contribuição da cultura popular no processo educativo, e por consequência, no currículo” (MACIEL, 2003, p. 37).

Um dos exemplos que comprovam a inevitável articulação da cultura no processo educativo é a escolarização ribeirinha, uma vez que os ribeirinhos têm saberes da floresta, técnicas de cultivo e de pesca, uma linguagem, costumes e crenças que consciente ou inconscientemente são agregados aos conteúdos, aos diálogos e todas as outras atividades que ocorrem durante as aulas.

A relação de indissociabilidade entre educação e a cultura é fortalecida no pensamento de Forquin (1993, p. 14) que afirma a “educação não é nada fora da cultura e sem ela, mas reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação que a cultura se transmite e se perpetua, onde toda reflexão sobre um, desemboca imediatamente na consideração da outra”.

Além disso, por ser um dos norteadores da escolarização e dos conteúdos que formam o processo educativo, o currículo deve ter ligação direta com universo dos alunos, para que, assim, o processo de ensino-aprendizagem conduza ao desenvolvimento de competências e de conhecimentos necessários aos alunos, tendo em vista uma formação sociocultural plena. Logo, sendo a cultura definida como “modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida” (MCLAREN, 1997, p. 24), essa figura como uma importante ferramenta que possibilita a aproximação do alunado à escola.

Deve-se considerar que a diversidade cultural que existe em uma sala de aula muitas vezes constitui-se como um dos entraves que emperram a articulação da cultura à educação, pois

os atuais processos de escolarização brasileiros atendem a uma lógica elitista como ressalta Carvalho (2008, p. 1):

*O modo educacional brasileiro, quando analisado do ponto de vista de seu papel social, ou seja, se está ou não voltado a atender as necessidades das massas, sejam elas rurais ou urbanas, pode-se inferir que o mesmo continua sendo excludente, portanto elitista, atendendo fundamentalmente e primordialmente os interesses das classes dominantes, uma vez que o ensino levado e desenvolvido nas salas de aula permanece priorizando o modo de viver urbano, supervalorizando as relações sociais e econômicas daqueles que vivem e dominam as estruturas físicas encontradas nos espaços das cidades, política, economia e culturalmente falando.*

Estando os processos educacionais no Brasil ligados a uma política de exclusão, conseqüentemente os currículos escolares reproduzem uma lógica de uniformidade, em que as individualidades culturais dos alunos são negadas, por meio de uma seleção cultural restrita.

Anaya et al. (2006, p. 148) salienta outros entraves que dificultam a aproximação da cultura à educação, ao afirmar que:

*No mundo contemporâneo, as dificuldades encontradas para definir as relações entre educação e cultura não vêm somente das necessidades da seleção ou da transposição didática. Elas se devem também a razões inerentes à própria situação da cultura. Essas dificuldades ajudam a elucidar o conceito de modernidade, que apregoa que a educação é, atualmente, cada vez menos capaz de encontrar um fundamento e uma legitimidade de ordem cultural, porque a cultura perdeu o seu norte*

*ao apresentar-se privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade. A rapidez com que o mundo atual muda sem cessar também justifica esse descompasso.*

Nessa citação, identificamos uma das estratégias utilizadas pelos defensores da política da exclusão, que consiste na apropriação do discurso da modernidade como argumento para a sustentação do distanciamento entre cultura e educação.

É válido ressaltar que não desconsideramos que o mundo é dinâmico e sofre transformações a cada instante, mas assim como o mundo a cultura também é dinâmica e viva, se transforma, mas não perde sua importância diante da formação identitária dos sujeitos, que apesar de pertencerem a um mundo moderno continuam ligados a aspectos culturais que criam e se recriam e permanecem incorporados aos sujeitos.

Em vista do que foi exposto, é possível inferir o caráter amplo e complexo existente na formação de um currículo, que envolve não apenas elementos técnicos, mas também elementos políticos, culturais e sociais. Para Moreira e Silva (1995, p. 7):

*O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.*

Portanto, para que o currículo realmente atenda as particularidades dos sujeitos e também esteja conectado às dimensões políticas e sociais desses, é necessário que seu foco esteja na realidade cultural, de maneira que englobe os conteúdos e métodos que visem às necessidades de apropriação dos saberes culturalmente válidos, a cada realidade educacional.

## **Relação do currículo escolar e da cultura ribeirinha na região insular de Belém**

A cidade de Belém, conhecida internacionalmente como “Cidade das Mangueiras”<sup>4</sup> ou ainda “Cidade Morena”<sup>5</sup>, está situada às margens do Rio Guamá, próximo à foz do Rio Amazonas. Tem uma área de 1.065 km<sup>2</sup>, e 69,42% de seu território é formado por ilhas (ARAÚJO, 1995). Segundo Moreira (1966, p. 69) “nenhuma cidade do Brasil apresenta tão numeroso constelário de ilhas como Belém”.

Inserida no contexto amazônico, Belém comporta em seu território as belas riquezas naturais presentes nas ilhas, na fauna, na flora, na hidrografia. Entretanto, a riqueza amazônica não se restringe aos aspectos naturais, ao longo dos belos rios que banham e contornam o município de Belém, existem diversas comunidades ribeirinhas, quilombolas, assentados, indígenas, enfim sujeitos que contribuem para a riqueza da região por diferenciar-se do modelo urbano de vida, não só pelo espaço que ocupam geograficamente, mas pela ligação que as pessoas têm com a terra e seus frutos. (PEREIRA, 2005, p. 108).

Nessa densa teia de sujeitos e singularidades que compõem a diversidade da região amazônica, encontram-se os ribeirinhos, “homens, mulheres, jovens e crianças que nascem, vivem, convivem e se criam, existem e resistem às margens dos rios, denominados também por algumas pessoas de ‘cablocos” (CORRÊA, 2005 p. 65). Tais sujeitos com modos socioeconômicos próprios, culturas e saberes diversos se fazem presentes nas “42 ilhas pertencentes à cidade de Belém” (ARAÚJO, 1995).

Os ribeirinhos têm um complexo sistema de relações e

---

4 Esta denominação faz referência à abundância de mangueiras distribuídas ao longo das ruas da cidade.

5 Esta denominação diz respeito à característica genética herdada da miscigenação do povo português com os índios Tupinambás, nativos habitantes da região à época da fundação, que resultou na formação de uma população de cor de pele parda (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM, 2009).

conexões entre homem e a natureza, eternizada pela riqueza de palavras que compõem um vocabulário próprio, em que podemos encontrar termos que fazem referência aos vários aspectos da dinâmica sociocultural do caboclo-ribeirinho, a citar: caniço<sup>6</sup> e debulhar<sup>7</sup> são vocábulos que fazem referência direta a atividades econômicas, assim como panema<sup>8</sup> e mundiado<sup>9</sup> estão ligados às crenças que permeiam o imaginário dessa população.

Inserido em um rico ambiente natural os caboclos-ribeirinhos, a partir do contato com o meio e da necessidade de sobrevivência, desenvolveram inúmeros saberes, classificados como populares por diversos autores, como Fraxe (2004) e Oliveira I. (2008), justamente por serem resultados da experiência de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, cultura, etc.) que promovem traços socioculturais comuns que auxiliam no processo de construção de identidade.

É importante ressaltar que o conceito de saber popular assume uma visão de homem socialmente ativo, ou seja, que não apenas se adapta ao meio sociocultural, mas age e é capaz de promover transformações sobre ele, neste sentido Oliveira I. (2002, p. 19) admite o homem como:

*sujeitos de “práticas cotidianas de resistência”, construtores de seus projetos de vida e tecedores de representações sobre o mundo vivenciado. Sujeitos construtores de uma lógica de pensar a realidade social oriunda do processo de relação dialética com o mundo.*

Na lógica social dos caboclos-ribeirinhos, construída a partir da inter-relação homem-natureza, os saberes populares

---

6 Vara de bambu na qual é amarrada uma linha de nylon presa a extremidade por um anzol.

7 Tirar artesanalmente os caroços de açaí do cacho, utilizando as mãos.

8 Pessoa abestada, boba, que não sabe de coisas óbvias.

9 Pessoa que está enfeitada.

constituem a *dimensão cognitiva da cultura* (OLIVEIRA I. et al., 2007, p. 22), expressa em pelo menos três tipos de saberes: SABERES DA TERRA, SABERES DA MATA E SABERES DAS ÁGUAS, que são repassados de geração a geração a partir da oralidade.

*A oralidade apresenta-se como a forma típica das populações rurais-ribeirinhas de expressarem suas vivências, transmitirem seus saberes, valores e hábitos das gerações mais antigas às gerações mais novas, o que permite o enraizamento de uma cultura da conversa. (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2008, p. 73)*

Diante do que foi exposto percebe-se que os ribeirinhos têm uma dinâmica própria, permeada por um arcabouço cultural variado de saberes e linguagens que não podem estar afastados dos processos de escolarização, visto que refletem a identidade desses sujeitos como ressalta Pojo (2003, p. 64):

*O respeito a esse arsenal cultural é por si só um ato dialógico de respeito à diversidade, que não se trata de idealizar essas culturas, mas vê-las enquanto construção histórica dos sujeitos que precisam ser impulsionados para um “novo/outro” pensar, é também ser uma referência para a prática educativa buscando ressignificar o tema do conhecimento, do ambiente, da função social da escola, da ciência, das metodologias e da organização do trabalho educacional. A civilização precisa de outras formas de educar. Educar para ter sentido no que se aprende, para cuidar e se cuidar, para viver por viver, para o exercício da alteridade e justiça.*

Entretanto, ao analisar a própria organização sociopolítica da cidade de Belém Freire (2002, p. 17) assinala que:

*As características predominantemente urbanas de Belém contribuíram decisivamente para que as populações*

*rurais da cidade ficassem “invisíveis” e à margem das políticas públicas, em particular da socioeducacional, impondo a crianças, jovens e adultos a privação de direitos universais, a exemplo da educação.*

Silva J. (1993, p. 15) nos descreve um dos principais problemas que as escolas ribeirinhas de Belém enfrentam no que diz respeito à possibilidade de articulação da realidade local no universo escolar:

*As Escolas Ribeirinhas, enquanto componentes da realidade educacional do Estado do Pará, são comumente tratadas sob o discurso generalizado da Educação Rural, invocando uma univocidade que passa ao largo das especificidades de que se pode abrigar a educação que acontece fora do contexto urbano, ocultando um modo de ser peculiar da escolarização, vivenciada ao longo dos rios amazônicos.*

A autora ressalta uma das grandes contradições presente no sistema educacional paraense que, apesar de ter em seu território 69,42 % de áreas insulares, mantém nessas localidades um modelo de escolarização e currículo com características urbanas, sem considerar as peculiaridades socioculturais dessas localidades. Sobre essa problemática Santomé (1995, p. 165) reitera que “Os currículos planejados e desenvolvidos nas salas de aula vêm pecando por uma grande imparcialidade no momento de definir a cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”.

Kronbauer (2011, p. 30) assinala que “o currículo escolar disciplinador funciona como dispositivo de formação das subjetividades tipicamente modernas ou do sujeito moderno”, que pensam um sujeito da cidade, inserido no modo de produção que exclui o diferente do padrão.

Logo, o sujeito ribeirinho com práticas de produção agrícola ou extrativista, em muitos casos de base familiar, que adota explicações míticas para grande parte dos fenômenos naturais, está

desalinhado do ideal de homem proposto pela modernidade, logo, é relegado à margem das políticas públicas em geral, do currículo escolar e até mesmo dos grandes centros urbanos.

A marginalização das populações do campo, em destaque as populações ribeirinhas, refletem uma desvalorização histórica tendo em vista que existem dezenas de ilhas distribuídas ao longo do território de Belém. Muitas delas permanecem sem denominação, tal estado de exclusão é reiterado por Quaresma e Pinto (2006, p. 230) que afirmam que algumas das ilhas nem sequer tiveram sua população estimada.

No que tange à conservação de monumentos localizados nas ilhas de Belém, que resguardam fatos importantes para a construção da história da cidade e, conseqüentemente do Estado do Pará, Gonçalves (2011) ressalta que grande parte desses monumentos, mesmo sendo considerados pelo Plano Diretor da cidade como Zonas Especiais de Proteção do Patrimônio Histórico e Cultural – ZEIP, encontra-se em estado de ruínas e com grandes chances de desabamento, o que revela que efetivamente não há ações regulares para a preservação desse patrimônio tão importante para a história da Ilha, de Belém e do próprio Estado do Pará.

É válido considerar que em termos legais as populações camponesas, em especial as ribeirinhas já têm o direito de ter acesso à educação de qualidade que, inclusive, considere seus aspectos socioculturais no processo educativo. Tal direito é assegurado na constituição de 1988, nas Leis de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96 e pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB: 2002). Essa última é considerada um grande avanço na organização de escolas das e para as populações do campo, visto que dispõe sobre tempo escola diferenciado, regulamenta o processo de nucleação, abre precedentes para construção de currículos mais alinhados à realidade das populações em questão e muitos outros aspectos que regem o processo de escolarização das escolas do campo. Ainda sobre importância da LDB e das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Barros (2007, p. 58) ressalta:

*As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB: 2002) indicam que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, temporalidades, saberes, memória coletiva, ciência e tecnologia e movimentos sociais. Em ambos, LDB e Diretrizes Operacionais, há indicativos de contemplação da diversidade do campo para a construção de um conceito popular de educação que amplie os horizontes da escola do campo para o terreno da produção cultural da sociedade.*

Nesse sentido, em que pese a riqueza cultural ribeirinha, os avanços na legislação em prol de sua articulação nos currículos escolares, ainda impera a homogeneização escolar, pautada em característica urbanas, em um conhecimento oficial que legitima a ciência e exclui saberes historicamente construídos, que adota como arte apenas os clássicos, em detrimento da poética, da arquitetura e do artesanato dos povos das águas.

É nesse processo de periferização, fortalecido pela imposição de um currículo urbanocêntrico que a cultura ribeirinha permanece distante dos currículos, das escolas, ocupando o imaginário e o cotidiano de centenas de sujeitos que habitam as margens dos rios.

### **Considerações finais**

Por entre espelhos d'água, surgem pontos de terra e sujeitos ribeirinhos, que pelo contato com a natureza, desenvolvem uma dinâmica social ímpar, construída a partir de um mosaico de culturas, valores, costumes e crenças.

Esses mesmos sujeitos que residem em lugares geograficamente afastados dos grandes centros urbanos e recobertos pela imensidão dos rios amazônicos, têm direitos historicamente adquiridos e assegurados na constituição do país; dentre esses direitos figura o acesso à educação.

Entretanto, diversos autores que se dedicam a estudar a

realidade escolar ribeirinha de Belém são unânimes ao afirmar o descompasso da articulação do currículo com a cultura ribeirinha, uma vez que há o predomínio de uma cultura urbana que organiza os saberes curriculares, os espaços e até a própria organização das escolas localizadas às margens dos rios.

Nesse sentido, a cultura ribeirinha em relação ao currículo escolar, permanece ocupando um não-lugar; excluída, invalidada como saber ou minimamente figurando em atividades pontuais, como festas juninas e /ou outras comemorações do gênero, já que a identidade presente no currículo está cristalizada em características urbanocêntricas e de formação de consumidores.

Apesar de alguns autores considerarem ultrapassado o ideário que liga as populações do campo em geral como atrasados, matutos, por considerarem o grau de organização política que muitas dessas populações atingiram, no currículo, urbanocêntrico que vigora nas escolas das ilhas de Belém, esse ideário está bastante presente quando nega aos ribeirinhos a possibilidade de uma educação de qualidade, na qual sua cultura é periférica e feiticizada.

Portanto, redimensionar o currículo para atender a realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas é mais do que um desafio epistemológico, é dar validade curricular a conhecimentos que são específicos e necessários à realidade das populações ribeirinhas. É também um desafio político, de fazer valer direitos a uma educação de qualidade aqueles que sempre foram ignorados pelas políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

---

ARANHA, Maria Lúcia. Pressupostos filosóficos da educação. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANAYA, Viviane; LEMOS, Maria de Fátima e LIMA Marceline. Currículo escolar e construção cultural: uma análise prática.

**Dialogia.** São Paulo, v. 5, p. 145-151, 2006. Seção Artigos. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/marceline\\_mfatima\\_viviani\\_curriculo\\_dialogv5\\_4k29.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/marceline_mfatima_viviani_curriculo_dialogv5_4k29.pdf). Acesso em: 11 maio 2009.

BARROS, Oscar Ferreira. **Educação POPULAR RIBEIRINHA:** um estudo dos saberes e práticas produtivas do trabalho ribeirinho na Amazônia Paraense. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), UFPB, Belém. 2007.

CARVALHO, Ângelo Rodrigues de. Por uma educação do campo no ensino técnico agrícola. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FILOSOFIA E À EDUCAÇÃO. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul-RS: Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, 2008. CD-ROM.

CHIZZOTTI; PONCE. **Epistemologia do Currículo:** novos paradigmas. s/d. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2011.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. “Currículos” e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto. **Cultura caboclo-ribeirinha:** mitos, lendas e transculturalidade. São Paulo: Annablume, 2005.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. **Juventude Ribeirinha:** identidade e cotidiano. 2002. 269.f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento – Plades), Departamento de ciências humanas e sociais, UFPA, Belém, 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Gracira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves: **Cultura e Educação Ribeirinha na Amazônia Paraense**: um estudo sobre práticas educativas inovadoras na Ilha de Cotijuba-PA. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

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

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Epistemologia e Currículo – Na modernidade e na contemporaneidade. **La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: < <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/50/69> >. Acesso em: 4 jan. 2012.

MACIEL, Ana Amélia Araújo. **O grito do ribeirinho**: eco da educação ambiental em escolas da Amazônia. Imperatriz-MA: Ética, 2003.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOREIRA, Eidorfé. **Amazônia**: o conceito e a paisagem. Coleção Araújo Lima. Rio de Janeiro: SPVEA, 1966.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Saberes, representações e imaginários na construção do saber-fazer educativo de professores da educação especial**. São Paulo: Educ, 2002.

\_\_\_\_\_. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCESE-UEPA, 2008.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (Org.). **Cartografia de saberes**: representações sobre a cultura amazônica em práticas de educação popular. Belém: EDUEPA, 2007. (Coleção Saberes Amazônicos, n. 2.)

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

POJO, Eliana. **Travessias educativas em comunidades ribeirinhas da Amazônia**. 2003. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. **Histórico da Cidade**. Disponível em: <[http://servicos.belem.pa.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62&Itemid=111](http://servicos.belem.pa.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=62&Itemid=111)>. Acesso em: 24 mar. 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. pp.158-189.

SILVA, Josenilda M. **Espelho Líquido**: a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC-SP, São Paulo, 1993.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2002.

## CURRÍCULO INTEGRADO PARA A BIODIVERSIDADE DA AMAZÔNIA

Lucinaldo da Silva **BLANDTT**  
Campus Universitário de Bragança/UFPA  
lucinaldoblandtt@ufpa.br

**Resumo:** *O presente artigo é um exercício que busca incentivar a discussão do conceito científico e pedagógico de currículo integrado e sua relação com a identidade sociocultural e biológica da Amazônia, em praxe, a biodiversidade na visão antropológica; é evidente que essa discussão é muito ampla, e que aqui não se esgotará, apenas insistirá em diversas opiniões que, decerto, fortalecerão a importância das práticas pedagógicas do currículo integrado focado no local e suas caracterizações especiais. O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. A relação dos conhecimentos de biodiversidade e educação precisa está aplicada no currículo integrado, resultando, assim, em práticas de educação ambiental interdisciplinares. Ao ser considerada a Educação Ambiental como um processo social indispensável à formação da mentalidade dos cidadãos de uma sociedade, passa-se à crença de que a escola é o espaço ideal para a socialização do conhecimento que é o resultado de um longo processo: a relação do homem com a natureza e com os outros homens.*

**Palavras-chaves:** *Currículo integrado. Biodiversidade. Educação ambiental. Interdisciplinaridade.*

**Abstract:** *This article is an exercise that seeks to encourage discussion of the scientific concept of integrated curriculum and teaching and its relationship with the biological and socio-cultural identity of the*

*Amazon, in practice, the biodiversity in the anthropological view, it is clear that this discussion is very broad, and here do not exhaust, just insisted on several opinions that, right, strengthen the importance of the pedagogical practices of the integrated curriculum focused on the spot, and his characterizations special. The integrated curriculum is part of a concept of the learning organization that aims to provide an education that covers all forms of knowledge produced by human activity. It is a progressive vision of education as it does not separate the knowledge accumulated by humanity in the way that scientific knowledge acquired by students in their daily lives and cultural relations materials. The relation of knowledge of biodiversity and education needs is applied in the integrated curriculum, thus resulting in interdisciplinary environmental education practices. To be considered environmental education as a social process essential for the formation of the mentality of the citizens of a society, pass up the belief that the school is the ideal space for the socialization of knowledge that is the result of a long process: the relationship of man with nature and with others.*

**Keywords:** *Integrated curriculum. Biodiversity. Environmental education. Interdisciplinary.*

### **Introdução**

Nos últimos anos, em um mundo cada vez mais globalizado e interligado, a preocupação com um ensino mais integrado ganha destaque nos debates educacionais, orientando a construção e a concretização das propostas curriculares. Currículo é o objeto de estudo e análise deste trabalho, apresenta como eixo central a reorganização curricular baseada na integração, via interdisciplinaridade e contextualização junto aos conhecimentos socioambientais que fortalecem a identidade cultural da Amazônia. Por intermédio desses princípios formam um ensino polivalente e flexível e propõe um currículo dividido em áreas, abrangendo disciplinas entendidas como mais afins entre si.

Apesar de o discurso oficial orientar a nova organização curricular para o *reconhecimento e a aceitação de que o conhecimento é uma construção coletiva* (MEC/SEMTEC, 1999, vol. I, p. 75), a

ideia de disciplina trabalhada nos documentos parece querer estar isenta das relações sociais, pois não há um questionamento quanto à sua forma de organização e seleção. Além disso, inúmeras vezes o conhecimento escolar não é tratado como se fosse o próprio conhecimento científico-tecnológico valorizado no mundo do trabalho, uma vez que o aprendizado *deve possibilitar ao aluno a compreensão tanto dos processos químicos em si quanto da construção de um conhecimento científico em estreita relação com as aplicações tecnológicas* (MEC/SEMTEC, 1999, vol. III, p. 31). Não é considerado que o conhecimento escolar não é igual ao conhecimento científico-tecnológico: existem processos de transposição didática e de recontextualização (Bernstein, 1996a), a fim de atender aos objetivos escolares e às relações sociais existentes no espaço escolar.

O presente artigo é um exercício que busca incentivar a discussão do conceito científico e pedagógico de currículo integrado e sua relação com a identidade sociocultural e biológica da Amazônia, em praxe, a biodiversidade na visão antropológica; é evidente que essa discussão é muito ampla, e que aqui não se esgotará, apenas insistirá em diversas opiniões que, decerto, fortalecerão a importância das práticas pedagógicas do currículo integrado focado no local, e suas caracterizações especiais.

## **1 Currículo integrado**

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2009, p. 150).

Tentar captar de uma forma abrangente todo o movimento que o currículo, entendido como proposta de organização escolar, fez desde que foi concebido como tal, é uma tarefa difícil, especialmente pela variedade de teorias e ou discursos sobre ele produzidos no último século, em especial na segunda

metade do século XX. Porém, há produções de fôlego para apoiar a elaboração deste trabalho em sua proposta: descrever e analisar um pouco do que já se disse sobre o tema, à luz das elaborações produzidas na esfera mais ampla do pensamento sobre a Educação, seu caráter na sociedade capitalista e seu papel nos processos de superação do capitalismo e proposição de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Pensar o currículo para alguns educadores remete a uma ideia de formulação e organização de listas de conteúdo a serem ministrados, com os devidos procedimentos metodológicos. Uma perspectiva crítica na Educação já não admite a neutralidade no processo de construção do currículo, e esse, é organizado com um viés político e epistemológico, como nos diz Moreira e Silva (2002): “O currículo é uma área contestada, é uma arena política” (p. 21).

Segundo Ciavatta (2005), o sonho de uma formação completa partiu dos primeiros socialistas que buscavam o viés “omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (p. 86). O que caracteriza o currículo integrado é a junção da formação específica (técnica) com a formação geral: “Poderíamos tentar definir o currículo integrado como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade” (DAVINI, 1999, p. 284).

Pensar o trabalho como atividade de produção, no sentido de produtivismo, é ir ao encontro da alienação humana. No conceito marxiano, o trabalho é realização, e a produção deve estar ligada à atividade criadora, e não meramente reprodutora. O trabalho é a expressão da práxis, na qual o homem se relaciona com a natureza, com os outros homens, transformando os outros e a si mesmo. Assim, o trabalho deve ser visto como um ‘meio’ de criação do bem-estar do homem, afinal, o trabalho é central na vida do homem, diferenciando-o dos animais justamente por sua capacidade criadora de gerar meios para superar suas necessidades e garantir uma vida melhor.

A proposta de integração curricular é nesse sentido, uma estratégia para uma educação diferenciada, que mesmo estando

no viés do Estado, abre-se uma possibilidade de, na contradição, construir uma perspectiva progressista, que vise o ser humano e não o mercado de trabalho.

O Currículo integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário. O ensino integrado tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Por se tratar da integração da formação básica com a formação profissional, o Currículo integrado possibilita que os trabalhadores tenham acesso aos bens científicos e culturais da humanidade ao mesmo tempo em que realizam sua formação técnica e profissional. Essa formação se diferencia dos projetos vinculados aos interesses de mercado, uma vez que é bem mais que isso. É um ensino que pretende formar um profissional crítico, que seja capaz de refletir sobre sua condição social e participar das lutas em favor dos interesses da coletividade.

*Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 85)*

O currículo escolar, em uma sociedade de classes, constitui a representação dos interesses do pensamento dominante, mas também traz em si contradições que podem ser identificadas pelo princípio básico da dialética. O Currículo integrado é uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos. Seu caráter transformador está em romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade.

A integração curricular, no entanto, não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da educação profissional e da educação básica. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. Para isso, é necessário mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122). O exercício da aprendizagem, nessa perspectiva, tem relações estreitas com as condições específicas dos educandos e educadores. Por isso, integrar sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura como operação didática e pedagógica pressupõe um olhar comprometido com as relações estabelecidas no lugar da aprendizagem. Esse compromisso é político e, como tal, requer a compreensão de que educar exige interferir em determinada realidade e tomar posição. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição” (FREIRE, 2010, p. 102). O Currículo integrado, portanto, inscreve-se entre as propostas de educação, cujo objetivo é romper com a ideia de neutralidade e é favorável aos processos de ensino e aprendizagem que concorram para a emancipação dos trabalhadores.

## **2 Biodiversidade, currículo integrado e educação ambiental**

O Brasil concentra em seus limites a maior biodiversidade de organismos e de ecossistemas do globo. O país lidera o ranking da biodiversidade de plantas, peixes de água doce e mamíferos; ocupa a segunda posição na diversidade de anfíbios; a terceira em aves e a quinta em répteis. A floresta tropical úmida – que cobre cerca de 7% do planeta – contém, segundo estimativas, cerca de 50% da biodiversidade mundial. A Amazônia brasileira, com 7 milhões de km<sup>2</sup>, ocupa 80% da Amazônia sul-americana e representa um percentual de 67% das florestas tropicais do mundo.

Apesar das grandes potencialidades dessa megabiodiversidade, pode-se dizer que o país ainda subaproveita essa riqueza biológica, tanto em termos econômicos como sociais. Grande parte dessa diversidade de espécies ainda não é conhecida por pesquisadores, e apenas uma pequena parcela de espécies descritas é utilizada de forma efetiva pela sociedade brasileira, em termos de benefícios sociais, econômicos, garantindo-se melhoria da qualidade de vida da população de modo geral. Observa-se que o retorno para o setor produtivo e para as comunidades ainda é muito aquém em relação ao potencial previsto por especialistas.

Essas questões adquirem um status preocupante dado que os mecanismos de proteção e conservação dos ecossistemas naturais, mantenedores dessa biodiversidade, ainda apresentam muitas imperfeições, o que tem refletido em um grande número de espécies e de biomas estar ameaçado e em processo de extinção, mesmo com o fortalecimento do movimento ambientalista nas últimas décadas e a ocorrência de uma evolução global da consciência ecológica. Se as políticas públicas voltadas para a conservação dos recursos naturais ainda são insatisfatórias, pode-se dizer que ainda mais embrionário é o estado da arte das políticas públicas relativas ao aproveitamento sustentável do imenso potencial socioeconômico da biodiversidade brasileira.

Sem dúvida, a utilização sustentável de componentes da biodiversidade constitui o novo desafio a encarar, condição

essencial para o progresso na apropriação dos meios de produção, atualmente limitados pela pequena variedade de espécies da floresta manejados e comercializados, o que vem colocando a chamada “economia da floresta em pé” ainda em condições de desvantagem em relação às práticas agrícolas e agroflorestais baseadas na substituição da floresta.

Duas dinâmicas econômicas em crescimento, cujos atores são, predominantemente, pequenos produtores, os sistemas extrativistas e a chamada colonização agrícola, necessitam urgentemente de novas alternativas de geração de renda a partir da floresta, de forma a valorizar cada vez mais a biodiversidade ainda presente, ao mesmo tempo em que possibilitem a recuperação econômica de grandes extensões de áreas degradadas, criadas a partir de tecnologias inadequadas às condições naturais existentes.

Tal desafio vem esbarrando no despreparo dessas organizações populares para tratar o tema da biodiversidade, cujas nuances envolvem princípios legais e padrões tecnológicos relativamente novos, cujo desenvolvimento e definições ainda não estão completos. Alguns temas, como o acesso ao conhecimento tradicional e a repartição de benefícios derivados, contêm indefinições legais com frentes de discussão ainda abertas no nível internacional.

Para inserir de forma plena essas comunidades no processo de apropriação dos componentes da biodiversidade, constituindo o controle social necessário para evitar a formação de novos enclaves econômicos na região, e garantir a repartição dos benefícios oriundos dessa nova dinâmica, faz-se necessário um amplo processo de capacitação desse segmento social, com base na resolução dos obstáculos à construção de novas cadeias produtivas, sob os aspectos legais, tecnológicos, institucionais e organizacionais. Tal processo precisa ser construído de forma participativa, quando as demandas sejam identificadas pelos próprios atores, com apoio dos especialistas nas diversas áreas a serem abordadas. Essa perspectiva, lida com um desafio: aproximar as discussões de interesse da biodiversidade e a educação.

A Educação como eixo principal na formação de saberes, é um dos mais eficientes caminhos para a conservação das riquezas naturais, pois leva à construção da conscientização, seja ela individual ou coletiva, tratando da problemática ambiental e de suas consequências à vida humana, gerando o surgimento de novas atitudes. A Educação Ambiental (EA), como educação crítica e transformadora, coletiva, contínua, e de caráter interdisciplinar, pode impulsionar processos participativos que favoreçam a conservação de áreas de proteção ambiental e contribuir para o envolvimento das populações do entorno, refletindo em exercício de cidadania.

Barcelos (2002) entende que a expressão “Educação Ambiental” não pode ser entendida simplesmente como algo que se aproxime das boas práticas ambientais ou ainda de comportamentos ecologicamente corretos. Para Sato (2002), a Educação Ambiental é um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para assim poder elucidar valores e desenvolver atitudes que lhe permitam adotar uma posição consciente e participativa, com relação às questões voltadas a conservação.

A relação dos conhecimentos de biodiversidade e educação precisa está aplicada no currículo integrado, resultando, assim, em práticas de educação ambiental interdisciplinares. Ao ser considerada a Educação Ambiental como um processo social indispensável à formação da mentalidade dos cidadãos de uma sociedade, passa-se à crença de que a escola é o espaço ideal para a socialização do conhecimento que é o resultado de um longo processo: a relação do homem com a natureza e com os outros homens. A reconstrução do conhecimento no interior de uma escola é o currículo integrado, que também é um processo social cuja função é dar àquele que aprende acesso à história da humanidade e, ao mesmo tempo, proporcionar-lhe conhecimento necessário à sua inserção como sujeito nessa mesma história.

A Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância no mundo, sendo hoje pertinente que os currículos escolares busquem desenvolver práticas pedagógicas

ambientalizadas. Assuntos como ética, estética, respeito e cidadania planetária devem estar presentes diariamente na rotina da sala de aula.

Como perspectiva educativa, a Educação Ambiental deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, uma vez que permite a análise de temas que enfocam as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades. Essa prática pedagógica precisa ser compreendida como um currículo integrado entre educação ambiental e conhecimentos da biodiversidade.

É necessário ter claro que a Educação Ambiental não deve estar presente no currículo escolar como uma disciplina, porque ela não se destina a isso, mas, sim, como um tema que permeia todas as relações e atividades escolares, buscando desenvolver-se de maneira interdisciplinar, conforme preconiza o Plano Nacional de Educação Ambiental – Lei 9795/99. Em praxe, a educação ambiental precisa ser uma ação pedagógica de currículo integrado, focando sua competência para a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é explicada por Norgaard (1998) através de uma metáfora muito interessante, nela ele simboliza a orquestra para explicar a importância da interdisciplinaridade. Se todos os pesquisadores envolvidos numa pesquisa tivessem os mesmos entendimentos sobre um determinado conhecimento, estaríamos tocando um só instrumento e alcançando as mesmas notas musicais. Mas ter conhecimentos complementares ou divergentes seria comparável a uma orquestra, na qual tocar juntos requer uma partitura mais elaborada e uma competência mais considerável. Ainda que numa orquestra os músicos não possam escolher as partituras que tocam juntos ou eleger o regente, o som da improvisação orquestral pode representar uma revolução, em que a dissonância pode ser compreendida como parte da transição da modernidade, e na qual os conhecimentos se complementam para a interpretação conjunta de uma realidade.

Portanto, a dimensão ambiental traz a necessidade de uma rica orquestra musical, uma vez que a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que

ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza, e para tanto precisa que o currículo seja integrado, de interdisciplinar aos conhecimentos de biodiversidade amazônica, em especial.

Para Moreira, “nas escolas não se aprendem apenas conteúdos sobre o mundo natural e social; adquirem-se também consciência, disposições e sensibilidades que comandam relações e comportamentos sociais do sujeito e estrutura sua personalidade” (1995, p. 50). Assim, a interdisciplinaridade envolve muito mais do que integração entre as disciplinas, ela precisa envolver conhecimentos do cotidiano dos alunos e que lhes traga significado. Por isso, a Educação Ambiental precisa fazer parte do cotidiano escolar, para refletir sobre questões atuais e pensar em que mundo se deseja viver, e, então, pôr em prática a máxima do pensamento ecologista mundial de poder agir local e pensar global.

A maneira como o currículo é oferecido na maioria das escolas não permite um arranjo flexível para que os professores possam incluir a dimensão ambiental em suas aulas. É necessário que o currículo seja entendido como “algo que se constitui nas relações intersubjetivas na comunidade escolar, relações essas inerentemente políticas, e, portanto, mesmo que implicitamente sempre intencionais. Currículo é um processo inacabado” (GALIAZZI, GARCIA et al. 2002, p. 100). É concordando com Sacristán (1998), que compreende o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis e assinalando suas múltiplas transformações, que se viabiliza a Educação Ambiental na escola. Essa visão de Sacristán é clara na percepção de currículo integrado.

De acordo com Sato,

*Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora da sala de aula,*

*produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, proporem novas metodologias que favoreçam a implementação da Educação Ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados. (2003, p. 25)*

Atualmente, o currículo escolar vem transformando-se e atendendo as exigências do paradigma da pós-modernidade, que entende a sociedade como uma totalidade. Segundo Santos (2000), a modernidade está assentada sobre dois pilares de construção do conhecimento, no qual o primeiro é o conhecimento-regulação e o segundo o conhecimento-emancipação. Considerando que o conhecimento que se consagrou foi o conhecimento regulação, dominando e anulando as possibilidades de implementação do conhecimento emancipação.

Conforme Barcelos (2002), a retomada do conhecimento-emancipação permitirá o surgimento de uma nova relação entre conhecimento e cidadania, em que o ato de conhecer é também ato de reconhecer que o outro não mais é visto tomado apenas como objeto, mas como sujeito do conhecimento. E é para esse tipo de conhecimento que a Educação Ambiental está voltada, um conhecimento construído, desenvolvimento da cidadania, da autonomia e da ética.

Entretanto, Barcelos (2002) aponta que, para se atingir o conhecimento da emancipação é necessária uma construção paradigmática, que “permite distinguir as disciplinas sem, no entanto, separá-las, isolá-las, associar, sem, com isso, reduzir ou anular qualquer uma das partes ou disciplinas envolvidas”. O que não será uma tarefa muito fácil, tendo em vista que tudo no mundo está fragmentado, mas para se construir uma conscientização ambiental/planetária é necessário desconstruir a compartimentalização do conhecimento.

Considerando que a Educação Ambiental tem por objetivo a busca do conhecimento integrado de todas as áreas para a solução dos problemas ambientais, a fragmentação do conhecimento perde o sentido, uma vez que esta educação visa o conhecimento emancipação. Portanto, a Educação Ambiental tem sido identificada como transdisciplinar, isso é, transpassa todas as disciplinas já que ela, segundo Sato, “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (2002, p. 24), e para se efetivar, nesse paradigma pedagógico, é necessário que o currículo, além de interdisciplinar, precisa ser integrado aos conhecimentos e atitudes de biodiversidade, com foco na Amazônia.

Porém, a construção de um currículo deve levar em conta o indivíduo, sua sociedade e sua história de forma a criar uma situação de um compromisso que possa gerar a transformação. Sobre o desenvolvimento de um currículo, Giesta, assim se pronuncia:

*O estudante analise a coerência de seus próprios valores e comportamentos, assim como da sociedade; aprenda a obter informações e desenvolver competências para perceber o ambiente particular como parte da sociedade global, entre outras aprendizagens que lhe dêem suporte para melhor compreender o mundo, os fatos, as pessoas. (1999, 120p).*

Portanto, é evidente a necessidade de trazer para os currículos escolares os conhecimentos, os valores e comportamentos do estudante e da sociedade da qual ele é partícipe em uma relação recíproca de influências que envolvem uma variedade de conceitos e visões de mundo. As palavras de Giesta expressam essa realidade da seguinte maneira: “a educação se dá na interação com as pessoas e com o meio ambiente” (1994, p. 183).

Percebe-se, então, que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as relações que essa estabelece com o conhecimento. Partindo disso, existe nas

diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Desse modo, a escola ao propor o desenvolvimento do currículo escolar voltado para a questão ambiental, deve proporcionar a participação de todos no processo de sua construção, execução, tendo os alunos como sujeitos do processo, ou seja, propor um currículo integrado. Os conteúdos precisam ser revistos para que os mesmos convirjam entre as disciplinas de forma interdisciplinar, além de terem sua importância na Educação Ambiental.

## REFERÊNCIAS

---

BARCELOS, T. M. (2002). Subjetividade: inquietações contemporâneas. **Educação e filosofia**, v. 32, n. 16, p. 149-159.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, control simbólico e identidade: teoria, investigación crítica**. Madri: Morata, 1996b.

Clavatta, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. 2009. Disponível em: <[http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos\\_apoio/pub04U2T8.pdf](http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALIAZZI, M. C. et. al. Construindo Caleidoscópios: organizando unidades de aprendizagem. **Revista eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 9, p. 98-111, jul.- dez. 2002.

GIESTA, N.C. **Tomada de decisões pedagógicas no cotidiano escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. 2003. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer\\_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Includente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2011.

MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1999, 1, 2, 3, 4 v.

MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1995.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NORGAARD, Richard. **A improvisação do conhecimento discordante**. *Ambiente & Sociedade*, ano I, n. 2, p. 25-40, 1998.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. G. e GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

## O COMPONENTE CURRICULAR ASPECTOS DA VIDA CIDADÃ (AVC) E O GOVERNAMENTO DE SUBJETIVIDADES

Vilma Nonato de **BRÍCIO**<sup>1</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
vilma@ufpa.br

Josenilda **MAUÉS**<sup>2</sup>  
ICED/UFPA  
jomaues@ufpa.br

**Resumo:** *O presente texto problematiza a constituição do currículo escolar, ao analisar as condições de emergência do componente curricular Aspectos da Vida Cidadã (AVC) criado na Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba com o objetivo de governar subjetividades. Foram analisados enunciados de documentos da escola, os quais permitiram rastrear alguns discursos*

---

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora Assistente II da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Transversalizando. vilma@ufpa.br

2 Possui graduação Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1980), Mestrado Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1993), e Doutorado Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Professora Adjunta do Instituto de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa DIFERE. Editora da Revista Artíficos. jomaues@ufpa.br

sobre a invenção de AVC e as formas como se tornou um dos espaços legitimados na escola para produzir subjetividades governadas.

**Palavras-chave:** Currículo. Subjetividade. Governamentalidade.

**Abstract:** *This paper discusses the creation of the school curriculum, to analyze the emergency conditions of the curricular component aspects of Citizen Life (AVC) established by the School of Basic Education Agreement Scheme and Middle São Francisco Xavier that works in partnership arrangements between the Secretariat State of Pará State Education (SEDUC) and the Diocese of Abaetetuba in order to govern subjectivities. Set of school documents were analyzed, which it tracks some speeches about the invention of stroke and the ways became one of the legitimate spaces in the school to produce subjectivities governed.*

**Keywords:** Curriculum. Subjectivity. Governmentality.

## 1. Balizamentos iniciais

Este artigo aciona parte das incursões realizadas em uma pesquisa de mestrado que problematizou as práticas objetivantes das relações de gênero e sexualidade, produzidas no componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC), constituído na “Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier”. O “Colégio São Francisco Xavier” (CSFX), como é mais conhecido, é um estabelecimento de ensino que funciona em regime de convênio entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e a Diocese de Abaetetuba<sup>3</sup>.

A pesquisa foi balizada pela seguinte questão de investigação: Quais discursos sobre gênero e sexualidade

---

3 O município de Abaetetuba fica situado no nordeste do estado do Pará. Abaetetuba possui tem 16 escolas estaduais e 03 três em regime de convênio entre a Diocese de Abaetetuba e a SEDUC. Além do CSFX, as escolas Cristo Redentor e Cristo Trabalhador, incluíram AVC no currículo escolar e segundo a diretora o CSFX propôs a SEDUC que estendessem sua oferta para toda Rede Estadual de Ensino.

são produzidos no componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC)? E se utilizou operadores teórico-metodológicos foucaultianos (FOUCAULT, 1995, 2004, 2006) que ofereceram ferramentas analíticas para problematizar os enunciados de documentos levantados e recortados de um conjunto heterogêneo de práticas, os quais nos permitiram rastrear séries discursivas e realizar perguntas a respeito das formas de normalização dos sujeitos em AVC<sup>4</sup>. No CSFX, coexistem duas orientações administrativas, pedagógicas e curriculares, uma laica e uma religiosa, que promovem alianças e tensões na composição de forças que constituem as práticas sobre currículo e sobre as relações de gênero e sexualidade.

Para o momento, apresentamos apenas algumas discussões resultantes desta pesquisa sobre a organização curricular do CSFX que resultou na criação do componente curricular AVC. Desse modo, organizamos nossos argumentos em torno de dois eixos: Currículo: dispositivo de poder disciplinar e de biopolítica e a constituição do componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC).

## **2. Currículo: dispositivo de poder disciplinar e de biopolítica**

Para analisar a constituição do componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) e as subjetividades por ele produzidas é preciso problematizar o currículo como um

---

4 Documentos que formaram o corpus de análise da pesquisa: O Regimento Escolar do CSFX (2000), o Relatório PROGESTÃO (2004), o Projeto Político Pedagógico (2008), o Código de Ética e Conduta do CSFX (2007), o Conteúdo Programático das Disciplinas (2009) e o Relato de experiência de um projeto sobre gênero e sexualidade realizado no CSFX enviado ao 5º Prêmio de Igualdade de Gênero intitulado “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversas” (2009) e as entrevistas realizadas com 03 três docentes da disciplina AVC, que assinaram junto com a direção da escola, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

dispositivo que põem em funcionamento estratégias disciplinares e biopolíticas que se articulam e compõem forças nos regimes de verdades engendradas nos currículos escolares<sup>5</sup>.

Foucault não foi um intelectual da educação, muito menos um curricularista, porém, ao analisar as instituições modernas, incluiu a escola, como instituição disciplinar e de forma indireta o currículo, ao analisar a organização da escola, os exames. A escola moderna, para Foucault (2004), é marcada pelas relações de poder disciplinares, que por meio da proliferação de discursos normalizadores constituem a civilização moderna, pois “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2004, p. 43-44).

Ao analisar a educação como produtora e distribuidora de discursos envolvidos com saberes e poderes específicos, Foucault (2004) analisa o sistema de ensino na qualificação e fixação de papéis para os sujeitos que falam, pois tais discursos pedagógicos engendram formas de regulamentação e de controle dos sujeitos<sup>6</sup>. As escolas ou sistemas de ensino fazem circular os discursos que interessam, contribuindo para a constituição de corpos governáveis. “O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?” (FOUCAULT, 2004, p. 44-45). O sistema de ensino e a escola

---

5 Os regimes de verdade são fabricados a partir de “[...] vários discursos e lugares de poder, formam uma espécie de pontilhado, o qual funciona como se se tratasse de virtualidades prefiguradas” (VEYNE, 2008, p. 266).

6 A despeito das diferenças entre as escolas que Foucault analisou e a configuração das escolas na contemporaneidade, interessa-nos, centralmente, o raciocínio acerca da operação constitutiva das práticas discursivas em suas regras de produção e circulação e os regimes de verdade instituídos pelos discursos circulantes em diferentes espaços e instituições, entre as quais as escolares.

utilizam o currículo para construir práticas articulando saber e poder na constituição de subjetividades por meio do controle do tempo e do espaço. A escola por meio do currículo

*[...] contribuiu decisivamente para a crescente abstração do tempo e do espaço e para o estabelecimento de novas articulações entre ambos. Isso foi tão mais decisivo na medida em que tanto a escola fez do currículo o seu eixo central quanto ela própria tomou a si a tarefa de educar setores cada vez mais amplos e numerosos da sociedade. (VEIGA-NETO, 2002, p. 163).*

Para exercer o domínio do tempo, do espaço, dos sujeitos, o currículo é atravessado por relações de poder, mas um poder capilar, que age sutilmente, de forma muito eficaz. Na perspectiva foucaultiana, o poder é considerado descentralizado e difuso, contrapondo-se à noção moderna de poder, em geral representado como domínio, força, controle, contendo significados unicamente negativos. Mas, o poder “[...] não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2006, p. 8). A partir dessa concepção de poder não há lugar para a noção de um currículo essencializado, pois, no exercício do poder, entram em jogo diferentes técnicas para controlar e dominar os sujeitos, que, assim como são aceitas de forma passiva, também são contestadas, resistidas, evidenciando a circularidade do poder.

O currículo como um dispositivo de poder, “[...] envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo” (POPKEWITZ, 2002, p. 186), através da seleção, organização e imposição do conhecimento objetivando a regulação e o controle de si em dada sociedade<sup>7</sup>. A própria seleção de

---

<sup>7</sup> O dispositivo tem um sentido e função metodológica e é problematizado por Foucault como, “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regula-

conhecimento para compor o currículo se constitui uma operação de poder, pois alguns conhecimentos são considerados mais válidos, verdadeiros em detrimento de outros, sobretudo aqueles não validados pela ciência. Esses conhecimentos legitimados para fazer parte do currículo nos constituem, moldam as subjetividades, uma vez que estas são produzidas social e historicamente. “As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal [...] No fundo das teorias de currículo está, uma questão de “identidade” ou “subjetividade”” (SILVA, 2003, p. 15).

O currículo contribui substancialmente na constituição das subjetividades, daquilo que somos, pois “se materializam em diferentes aparatos, com investimentos heterogêneos, envolvendo diferentes práticas discursivas e tecnologias” (MAUÊS, 2004, p. 07), que, juntamente com os conhecimentos relativos às disciplinas escolares, constrói e faz proliferar discursos sobre formas politicamente sancionadas de ser, sentir, pensar, agir, viver. Assim, o currículo disciplina, normatiza e controla os indivíduos, logo, é um dispositivo destinado à produção de sujeitos através de determinadas tecnologias de diferenciação e identificação (LARROSA, 2002).

Na medida em que está irremediavelmente atravessado por regimes de poder, o currículo como forma de governo constrói e faz circular discursos sobre experiências objetivas do mundo, estruturando um campo de ação, através de “regimes de verdade”. Estes se tornam responsáveis em transmitir o conhecimento sobre certas noções particulares, entre as quais de gênero e sexualidade, mas também etnia e raça, nação e região, religião entre outras, que sancionadas, contam como verdade

---

mentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. 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, 2006, p. 244).

nas normas e práticas, com vista ao autodisciplinamento e à vigilância constante. “Ligados a uma cadeia sempre incompleta de significantes os currículos [...] apresentam ramificações de linguagem com outros aparatos discursivos que disputam a autoridade de definir o que é válido e verdadeiro para ser ensinado e para conformar determinados tipos de subjetividades” (MAUÉS, 2004, p. 6-7).

Nesse confronto para definir o conhecimento válido, o currículo utiliza diferentes técnicas de poder. Essas técnicas podem ser individualizantes, como a disciplina e técnicas coletivas, como a biopolítica da população, como a definição de um currículo nacional, abrangendo o conjunto da população escolarizável, os estudantes. A constituição do currículo se apoia na disciplina, que “[...] ‘fabrica’ indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. [...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2005c, p. 143). As técnicas disciplinares visam a docilização dos corpos, de modo que cada corpo assuma um lugar determinado no tempo “apropriado” e a organização dos saberes, visando que a classificação, a distribuição e a administração dos saberes escolares sejam minimamente calculadas. A disciplina fabrica “corpos dóceis” utilizando técnicas minuciosas e individualizantes na escola, onde os educandos “[...] são “vigilados”, disciplinados com a justificativa de manter a ordem entre os/as alunos/as e a organização da escola. Assim, horários (de aula, do recreio, da educação física), locais (de aula, de refeição, de esporte, de leitura), são cuidadosamente administrados para “manter a tranquilidade” e inibir “transgressões”” (BRÍCIO, 2007, p. 06).

Esse investimento disciplinar no corpo individual emprega o “olhar hierárquico”, para esquadrihar o espaço escolar, controlar a posição, a classificação, o ordenamento dos corpos. Esse mecanismo de coerção leve, mas constante, permite a internalização de normas e regras, de modo que se constitua um corpo escolarizado, produto de um currículo disciplinador constituído por pedagogias disciplinares que “[...] fazem das

instituições educativas, instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora” (VARELA, 2002, p. 85), que se interconectam e permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar as subjetividades estudantis. Através de um currículo normalizador e examinador, a escola converte cada estudante em sujeito individual, não somente para discipliná-lo, mas do mesmo modo para corrigi-lo, pois nessa correlação de forças há aceitação, mas também resistências, intensificando as relações de poder, o que demanda além de tecnologias de poder individualizantes, técnicas massificantes, coletivas de poder, para atingir todo o corpo social, ou seja, a população.

Em tempos de grande explosão demográfica e de crescimento do aparelho produtivo, a necessidade de controle do corpo social, do corpo-espécie aumenta. Desste modo, constitui-se um polo de poder designado por Foucault (2005a) de biopolítica, um processo de gestão da vida, de governo das populações, ou seja, processos de regulação da vida das populações por meio de medidas maciças, estimativas estatísticas, intervenções que abrangem todo o corpo social. Em todos os âmbitos a população é alvo de investimentos biopolíticos: na saúde, na demografia, na educação, na moradia, no saneamento básico, na sexualidade, etc. A vida das populações é controlada, regulada por diferentes instituições: sociais, jurídicas, culturais, educacionais, médicas, psicológicas, ou seja, por “[...] mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2005b, p. 294).

Ao estabelecer uma regulamentação da vida social dos indivíduos, a tecnologia biopolítica garante um domínio da população em colaboração ao controle individual exercido pelo poder disciplinar, uma vez que esses poderes se complementam, não sendo excludentes. Nesste contexto, o currículo pode ser pensado como estratégia de poder que põe em funcionamento tanto o poder disciplinar quanto a biopolítica. De acordo com

Silva (2003), a noção de currículo emergiu com o objetivo de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem dos processos de ensino-aprendizagem, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios impulsionadores da massificação da educação. Sua própria constituição é decorrente de várias transformações na sociedade, pois exigiam um controle global da população: a formação de uma burocracia estatal; a educação como objeto de estudo científico; a ampliação da escolarização da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de industrialização e urbanização.

Desste modo, com o objetivo de “[...] planejar “cientificamente” as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões predefinidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 09), o currículo assume configurações de uma tecnologia biopolítica. Ao assumir uma preocupação com a organização e método, o currículo é pensado para o coletivo, de modo que põe em funcionamento ações biopolíticas, porque serve para controlar a população escolarizável.

A configuração atual da sociedade contribui para que o currículo se reafirme como um artifício de ação biopolítica na educação, um artefato de regulação coletiva, pois em tempos de globalização os hábitos, as culturas, as populações e as línguas foram massificados numa tentativa de universalização de nossas sociedades, economias e compreensões de mundo e os currículos nacionais funcionam como uma tecnologia de poder que governa não só os saberes, mas também a conduta das pessoas em escala coletiva, atravessando as populações escolares.

Na década de 1990, a educação e o currículo adquiriram centralidade no processo de reestruturação do Estado brasileiro assumida pela direita, ao combinar o neoliberalismo (econômico) com o neoconservadorismo (moral) (SILVA, 1995). No Brasil, a definição em 1997 pelo Ministério da Educação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma política educacional pode ser analisada como uma estratégia de biopoder, pois

apresenta preocupações individualizantes e totalizantes com os estudantes, de um lado gerenciando a vida escolar em escala nacional de crianças e jovens e de outro disciplinando os corpos individuais. Com a justificativa de cumprir preceitos definidos pela Constituição de 1988, os PCN determinam conteúdos mínimos para o ensino fundamental com a suposta finalidade de assegurar uma formação básica comum, promover o aumento da qualidade de ensino e contribuir com a reformulação curricular empreendida pelos estados e municípios (MOREIRA, 1996). Em nome da educação e da expansão da escolarização, os PCN se constituem num currículo nacional, pois se configuram em apenas um documento para todas as escolas do território brasileiro.

Os PCN se propõem a definir apenas diretrizes para auxiliar na construção de currículos específicos para cada realidade educativa, entretanto, essa justificativa não coincide com os efeitos de verdade que os PCN construíram em torno de si mesmo, pois ao se colocarem como parâmetros, mas com orientações didáticas, avaliativas, metodológicas específicas, pretendiam garantir relações de dominação e efeitos de hegemonia dos conhecimentos reduzidos às disciplinas curriculares e considerados válidos e as formas sancionadas de agir e viver em sociedade. Dessa forma, os PCN colocaram em exercício ações biopolíticas do Estado brasileiro, ao definir saberes e competências para atingir os estudantes em todo o território nacional. Tal reforma curricular se deu aos moldes das reformas curriculares implementadas na Espanha, Argentina, Estados Unidos, Inglaterra, seguindo os princípios do neoliberalismo e dos organismos internacionais que financiam a educação mediante algumas condições (MOREIRA, 1996). Podemos afirmar ainda que, a partir da globalização, se construiu uma estratégia de biopoder na educação de proposições internacionais, pois as reformas curriculares em sua maioria seguem as mesmas diretrizes do neoliberalismo e dos organismos internacionais<sup>8</sup>.

---

8 A educação brasileira nos anos 1990 passou por um conjunto de reformas que seguem as diretrizes da reforma geral do Estado realizada no Brasil, entre

Pensar o currículo como uma tecnologia de poder disciplinar e com dimensões biopolíticas permite problematizá-lo a partir das relações de poder que o constituem e compõem correlações de forças para formar pessoas, forjar subjetividades. Permite ainda analisar o currículo como “[...] uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito” (CORAZZA, 2001, p. 10). Como um dispositivo de saber-poder-verdade o currículo não pode ser visto como um artefato neutro, desinteressado, porque está implicado naquilo que nos tornamos, nos modos de subjetivação. Ou seja, o que o sujeito é, aquilo que nós somos, é histórica e culturalmente contingente, pois não há natureza em um modo particular de ser já que este é determinado e constituído pelos discursos construídos em diferentes âmbitos, inclusive no currículo.

Contudo, os PCN são pensados a partir da teoria educacional crítica que arremete contra a ordem instituída pelo capitalismo, mas é ainda tributária da “[...] crença no sujeito centrado, cognitivo, racional, coerente, fonte e origem do pensamento e ação” (SILVA, 2002a, p. 10). No centro do discurso educacional crítico está um sujeito crítico “[...] [que] não apenas [é] capaz de ver e analisar a sociedade de uma forma transparente, desde que apropriadamente equipado com as armas da “crítica”, mas também de transformá-la radicalmente” (SILVA, 2002b, p. 09). Apropriando-se desse discurso os PCN entendem a escola como grande responsável pela construção da cidadania, por combater as atrocidades do mundo moderno, objetivando uma sociedade mais “justa”. Dessa forma, os

---

elas a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), a Lei do FUNDEF (Lei 9424/96) e do Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001), a Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995 que instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE) com função de atribuir normas, deliberações e assessoramento ao Ministério da Educação. Não é a intenção neste trabalho analisar os PCN.

PCN são organizados em torno de dois eixos: as *disciplinas tradicionais* do currículo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira e os *temas transversais*: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

A concepção dos temas transversais fomentou a organização de disciplinas que compõem a parte diversificada do currículo escolar, como forma de trabalhar questões específicas supostamente silenciadas pelos demais componentes curriculares. No CSFX, essa concepção foi assumida para justificar a criação do componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC). A seguir analisamos o componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã*.

### **3. A constituição do componente curricular *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) e a constituição de subjetividades cidadãs**

O componente curricular do ensino fundamental *Aspectos da Vida Cidadã* (AVC) tem adquirido centralidade nas escolas que funcionam em Regime de Convênio com a Diocese de Abaetetuba, entre elas o CSFX, no qual ela é apresentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) como o grande diferencial do colégio. As condições de emergência do componente curricular AVC são marcadas por práticas que se caracterizam pela definição dos propósitos educativos do CSFX que se enuncia como uma instituição *inovadora* em relação à educação em outras instituições educativas. Essa ideia de *inovação* tem no componente curricular AVC sua possibilidade de concretização, pois esta é atravessada por discursos que tentam materializar o lema do colégio “Fé e Ciência”, uma síntese de sua missão: “Formar, através de uma educação libertadora cidadãos com princípios éticos e cristãos, capazes de transformar a sociedade” (PPP, 2008, p. 03; PROGESTÃO, 2004, p. 63).

A ideia de acréscimos disciplinares ao currículo escolar é tributária de um pensamento sobre currículo pautado em perspectiva tradicional em que este “[...] é pensado como

um conjunto de fatos, de conhecimentos e de informações, selecionados do estoque cultural mais amplo da sociedade, para serem transmitidos às crianças e aos jovens nas escolas” (SILVA, 2003, p. 13). Essa condição de possibilidade se constituiu pelo fato de o CSFX evidenciar aproximações discursivas do discurso curricular oficial, pois suas referências são os Parâmetros Curriculares Nacionais, considerados a possibilidade de garantir a “qualidade” da educação a em nível nacional. Os PCN apropriaram-se do discurso pedagógico contemporâneo para designar a escola como grande responsável na pela construção da cidadania e o currículo como o *locus* para operar essa transformação.

Dessa forma, a organização curricular do CSFX assumiu a perspectiva de currículo dos PCN, ao adotar uma “lógica disciplinar”, “[...] imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes ao longo de um tempo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 169). De tal modo, o currículo é duplamente disciplinar, pois articula disciplinarmente saberes e comportamentos: “[...] as disciplinas são partições e repartições [...] que estabelecem campos especiais, específicos, de permissões e interdições, de modo que elas delimitam o que pode ser dito/pensado e feito (“contra” o que não pode ser dito/pensado e feito)” (VEIGA-NETO, 2008, p. 47).

A criação de novas disciplinas curriculares pode ser pensada como uma tentativa de “repartir” os espaços e os tempos em que determinados saberes e comportamentos podem ser trabalhados. Tal divisão é respaldada pela LDB 9394/96 que determina que os currículos do ensino fundamental e médio, “[...] devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). A criação pelas escolas brasileiras de disciplinas para compor a parte diversificada tem sido corolário de uma tentativa de dar conta dos chamados temas transversais, instituídos pelos PCN e que foram pensados como alternativas no âmbito da “engenharia curricular” disciplinar, que “[...] admite tantas disciplinas, tantas especialidades quantos forem

os casos” (VEIGA-NETO, 2002, p. 180). A instituição de temas transversais é uma tentativa de “resolver e recuperar (pela interdisciplinaridade) a pretensa unidade do mundo que teria sido quebrada na contemporaneidade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 180) e ainda dar conta dos conjuntos de questões vivenciadas por crianças, jovens e adolescentes supostamente invisibilizadas pelas disciplinas comuns.

No ensino médio, o CSFX acrescentou em sua proposta curricular “[...] uma aula semanal de Ensino Religioso em todas as séries, bem como uma aula semanal de Ensino Religioso e Aspectos da Vida Cidadã na primeira e segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos” (PROGESTÃO, 2004, p. 11)<sup>9</sup>. Conforme a diretora, os componentes curriculares AVC e Ensino Religioso, guardadas suas especificidades, são trabalhadas como complementares e o componente curricular AVC da proposta curricular do ensino fundamental é comparadoa com Sociologia e Filosofia componentes curriculares do ensino médio que trabalhariam as questões sociais, visando a construção de subjetividades cidadãs. Essa grade curricular diferenciada é citada em vários documentos: “O CSFX é a única escola no Pará a oferecer uma aula de Língua Portuguesa a mais e duas aulas da disciplina de Aspecto da Vida Cidadã e uma de Informática” (PROGESTÃO, 2004, p. 69)<sup>10</sup>.

---

9 A LDB 9394/96 determina no Art. 33 que o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

10 A Informática é trabalhada como disciplina e não como tema transversal sendo que a Diocese de Abaetetuba arca com as despesas de pagamento do docente da mesma.

Essa “matriz curricular diferenciada” do CSFX foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação, Câmara de Ensino Fundamental, em 16 de Agosto de 2001, na qual AVC foi autorizado com uma carga horária anual de 320 horas, o que equivale a duas aulas semanais (45 minutos cada aula). A SEDUC criou um código especial para a lotação dos/as docentes contratados pela Diocese de Abaetetuba para trabalhar com AVC. Inicialmente AVC era trabalhado em conjunto com Informática, através do projeto de inclusão digital e social chamado de “Escola de Informática e Cidadania” (EIC). Essa articulação entre os dois componentes curriculares foi possível a partir da parceria do CSFX com o Comitê de Democratização da Informática (CDI) uma ONG que “[...] também trabalha nesta perspectiva de inclusão social dos menos favorecidos” (Projeto CDI). A EIC “[...] tem como finalidade promover a inclusão digital e social utilizando a pedagogia freiriana” (Projeto CDI). Tal projeto pretendia promover a interdisciplinaridade por meio de “[...] conteúdos significativos de formação ao exercício e construção de cidadania” (Projeto CDI).

Os dois componentes curriculares fazem um forte apelo à constituição de subjetividades cidadãos fundamentando-se em pressupostos da educação popular, sobretudo aqueles ligados à educação libertadora de inspiração cristã, que fazendo a crítica às estruturas sociais vigentes pretende atender as necessidades educativas das classes populares aliadas à construção de princípios cristãos que contribuiriam com a formação moral e ética dos/as alunos/as. A articulação entre esses componentes curriculares é justificada da seguinte forma:

*Ressaltamos que essas disciplinas extra-curriculares são embasadas nas diretrizes curriculares, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na própria filosofia da escola que é “Formar através de uma Educação Libertadora, cidadãos com princípios éticos, cristãos, capazes de transformar a sociedade”. (PROGESTÃO, 2004, p. 42)*

Para atender os objetivos propostos pelos componentes curriculares a Diocese de Abaetetuba contratou duas pedagogas

com formação e experiência que correspondem aos critérios que incluem conhecimento e engajamento religiosos e sociais, como exposto por uma das professoras do componente curricular AVC:

*[...] me convidaram pra trabalhar, com essa disciplina [AVC] [...] ela trabalha com vários aspectos sociais, religiosos; então ela trabalha com todos os âmbitos da sociedade, então os pedagogos conseguem com certeza, administrar essa disciplina, porque geralmente dizem que a gente conhece de tudo um pouquinho, então me convidaram e eu aceitei e até hoje [desde 2003-2009] eu estou aqui trabalhando essa disciplina, gosto muito, me identifico muito com a disciplina.*

Os enunciados sobre AVC indicam que sua edificação materializa uma forma de articular forças sociais, políticas, religiosas e educacionais das duas instituições a que o CSFX pertence. É um componente curricular, que se afasta do Ensino Religioso abertamente confessional e se aproxima das exigências educacionais das teorias educacionais críticas, ao enfatizar a formação cidadã dos sujeitos discentes, sem, entretanto deixar de enfatizar a formação do “bom cristão” e do “cidadão de bem”. Ao relacionar valores laicos e religiosos, AVC não significa apenas “equilíbrio” entre as demandas do Estado e da Igreja em termos dos saberes considerados necessários à formação da juventude e da construção de uma moralidade que regula os comportamentos e as condutas dos adolescentes e jovens em processo de escolarização, mas põem em exercício relações de poder que produzem tensões, alianças e disjunções entre os conhecimentos e valores laicos e religiosos.

A constituição de subjetividades cidadãs exige a ancoragem em alguns aspectos da pedagogia crítica que são acionados para justificar sua constituição, na qual se entrecruzam discursos da pedagogia crítica, que, segundo Garcia (2002), tem seus fundamentos numa “Antropologia socrático-cristã”, e da Igreja Católica, que pensa a educação como uma missão para formar sujeitos éticos e cristãos a partir de valores humanísticos:

*[...] a disciplina Aspectos da Vida Cidadã foi pensada como uma temática que pudesse estar desenvolvendo a ética, a construção dos valores pessoais, dos direitos humanos, da convivência democrática, baseados nos quatro pilares da educação que são aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser a partir da observação de que os valores pessoais socialmente justificados em nossa sociedade e até mesmo dentro de nossas escolas não têm sido valorizado. (PROGESTÃO, 2004, p. 11).*

Os discursos pedagógicos críticos acionados em AVC enfatizam a noção de um sujeito centrado, consciente, livre, autônomo, aos moldes do sujeito moderno instaurado pelo iluminismo para propor a formação de alunos/as críticos/as e cidadãos/ãs conscientes voltados/as para a construção de uma sociedade justa e democrática. Conforme Corazza (2001), o dispositivo de “cidadania” inventado pelo liberalismo do século XIX produz a cidadania como uma matéria moral a ser trabalhada para garantir a formação do sujeito moral cidadão que se comprometerá com a solidariedade, o respeito, a justiça e o diálogo que devem permear as relações sociais. Em um recorte dos documentos, o objetivo de AVC é enunciado da seguinte forma:

*É trabalhar, e está trabalhando a formação dos alunos em vários aspectos, tanto no aspecto da formação como pessoa, dos valores, da família e dos comportamentos, a partir da sexualidade, da valorização do meio ambiente, então inclui todos esses assuntos porque eles precisam ter uma formação como cidadão. (Informação verbal<sup>11</sup>).*

Quando inquirida se os outros componentes curriculares também deveriam trabalhar “os aspectos da vida cidadã”, a diretora afirma:

---

11 Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

*[...] mas a disciplina AVC reforça mais o respeito, a valorização, a convivência do dia a dia, na casa, no bairro, na comunidade onde o aluno está inserido, aqui dentro da escola, na sala de aula, é mais assim forte digamos assim, exige mais que o aluno centralize mais a questão com relação na sua mente, ao seu comportamento diário, isso que a gente tem mais assim pra reforçar. (Informação verbal<sup>12</sup>).*

Nesse sentido, AVC tem como escopo mobilizar conteúdos em torno dos diversos aspectos que constituem subjetividades cidadãs, transformando-as em matéria moral do adolescente e do jovem que passa a ser “governado” por técnicas de administração e regulação da conduta que defendem a busca e a manifestação da verdade sobre o si mesmo. O componente pode ser concebido como um governante dos jovens e adolescentes, “[...] por ter sua prática conformada a um certo diagrama de forças políticas, e a um conjunto de tecnologias administrativas, que enunciam sua própria razão e a do Estado” (CORAZZA, 2001, p. 79). Os conhecimentos acionados em AVC conseguem governar jovens e adolescentes porque utiliza uma retórica que articula discursos científicos e religiosos nos diferentes temas que discute numa tentativa de “alcançar os jovens” como afirma uma das professoras de AVC.

De acordo com Foucault (2006), vivemos a “era da governamentalidade” em que táticas contemporâneas de governo são utilizadas para “conduzir as condutas” dos sujeitos individuais e coletivos, nesse caso, de adolescentes e jovens em processo de escolarização<sup>13</sup>. Esse processo de

---

12 Informações prestadas pela diretora do CFSX à autora em pesquisa de campo, 2010.

13 Usamos a palavra governo não no sentido de “Governo do Estado (em geral grafado com G maiúsculo), isso é, essa instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19). Utilizamos governmento “nos casos em que estiver sendo tratada a questão

governamentalidade visa transformar os indivíduos em cidadãos, num processo de regulação moral de si próprios e dos outros, pois “os cidadãos moldam suas vidas através das escolhas que fazem sobre a vida familiar, o trabalho, o lazer, o estilo de vida, bem como a personalidade e sua expressão” (ROSE, 1998, p. 43). Esse governo dos adolescentes e jovens por meio do componente curricular AVC pretende administrar suas necessidades, para regular seus dilemas morais e seus comportamentos. É o que identificamos nos enunciados que justificam o componente curricular no Relato de experiência do projeto “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa” (2009).

*[...] o CSFX acrescentou na sua grade curricular a disciplina AVC, objetivando com isso implementar especificamente no ensino fundamental (5ª a 8ª), práticas educativas que estimulassem os adolescentes a refletir e vivenciar experiências para além dos conteúdos escolares. Nesta disciplina são desenvolvidos vários momentos de aprendizagem, os quais são efetivados através da problematização, tematização e elaboração de intervenções sociais pertinentes às indagações ou problemas detectados na realidade contextual dos alunos/as<sup>14</sup>.*

Ao destacar a relevância de AVC, os docentes e os gestores manifestam a preocupação em dar atenção especial aos adolescentes e jovens, por considerarem essa fase como a mais propícia para uma formação dos valores cristãos e cidadãos.

---

da ação ou ato de governar” (VEIGA-NETO, 2002, p. 19), isso é, quando se trata de “dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

14 Relato de experiência do projeto: “Desmistificando a sexualidade em Rodas de Conversa”.

*[...] a criança, muitas vezes chega na 5ª série e a gente observa os costumes que estão trazendo das outras escolas ou então da própria família, da própria sociedade em que ele está inserido, mas a gente assim quer ajudar, nesse momento fazer essa parceria com a família, pra que essa criança, esse adolescente chegue à juventude com outro amadurecimento, mas é importante assim a gente frisar que no ensino médio eles continuam essa formação porque a gente vê assim o trabalho que o professor de Sociologia tá fazendo é uma continuidade que todos aqueles assuntos de 5ª a 8ª dentro das disciplinas Aspectos da Vida Cidadã.*

O campo enunciativo do componente curricular AVC constitui-se de uma injunção múltipla de saberes e poderes, sujeito a debates históricos no meio educacional e religioso. Em AVC são produzidas injunções sobre diferentes práticas para constituir sujeitos que assumam em sua existência *aspectos da vida cidadã*, tanto laicos como religiosos, tais como consciência, liberdade, solidariedade e valores morais.

#### **4. Considerações finais**

A organização curricular do CSFX evidencia as correlações de forças entre as duas instituições a que o Colégio é conveniado, a Igreja e o Estado, constituindo práticas de normalização postas em funcionamento a partir de relações de saber-poder que incidem principalmente sobre os corpos individuais e coletivos dos sujeitos discentes no colégio.

Ao perscrutar os enunciados sobre o componente curricular AVC, observamos que estes são marcados pela singularidade de um colégio com orientação laica e religiosa, em que as subjetividades são produzidas a partir dos princípios conjugados pela insígnia assumida pelo colégio, a articulação entre “fé e ciência”, materializada em exortações, prescrições, aconselhamentos, proposições voltadas para a formação de subjetividades cristãs e cidadãs capazes de exercer domínio

de si e contribuir com a transformação da sociedade. A trama discursiva construída nos documentos do CSFX e do componente curricular AVC constitui um complexo de práticas de governo das condutas dos integrantes da escola, na escola e para além dela, pois tais condutas são ampliadas para a comunidade.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MC/SEF, 1998.

BRÍCIO, Vilma N. de. Entre o controle e a transgressão: a construção escolar das diferenças entre os gêneros. **Margens** – Revista Interdisciplinar da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação do Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins/UFPA, Belém, Paka Tatu, v. 1, n. 4, p. 125-134, 2007.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir – História da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 2005c.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense, 1995.

GARCIA, Maria Manuela A. **Pedagogias críticas e subjetivação: Uma perspectiva foucaultiana.** Petrópolis: Vozes, 2002.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86.

MAUÉS, Josenilda. Currículo sob a cunha da diferença. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. **Programa e resumos**, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

\_\_\_\_\_. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. In: **Educação & Realidade**, v. 21, n.1, jan-jun. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p. 09-22.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 173-210.

ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n.1, p. 5-14, jan.-jun. 2002b.

\_\_\_\_\_. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. da; MOREIRA, Antônio F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 163-86, ago. 2002.

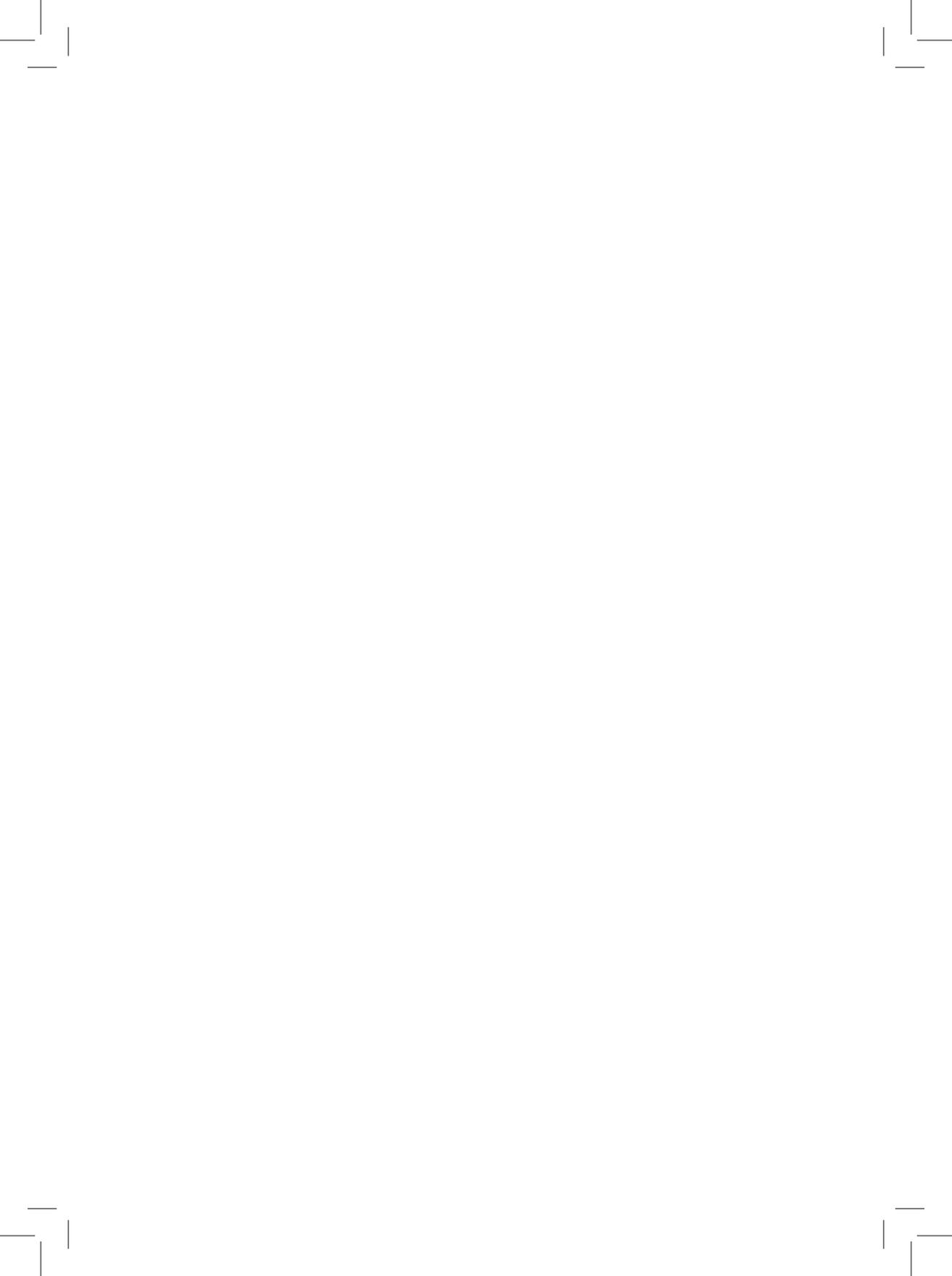
\_\_\_\_\_. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 14. **Anais**. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: UNB, 2008. p. 237-285.





ARTIGOS



## AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM ESCOLAR: REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

Zildene Francisca PEREIRA

Universidade Federal de Campina Grande/UFCG  
denafran@yahoo.com.br

**Resumo:** *Discutimos, neste artigo, a relação existente entre o processo de ensino-aprendizagem e a afetividade, a partir da teoria walloniana como nosso principal referente teórico. Para tanto temos como objetivos: discutir a importância da afetividade na prática pedagógica e conhecer os estágios de desenvolvimento, considerando o processo histórico do qual a criança faz parte. Compreender a afetividade para além do entendimento na maneira de agir maleável e suave faz com que possamos ampliar nosso conhecimento acerca desse conceito tão difundido, atualmente, nas práticas pedagógicas, mas nem sempre compreendido em toda sua amplitude. Desse modo, estudar essa temática é um desafio constante, pois são inúmeras as dificuldades impostas em sala de aula cotidianamente.*

**Palavras-chave:** *Afetividade. Desenvolvimento infantil. Prática docente. Psicogenética walloniana.*

**Abstract:** *We discuss in this article, the relation between the process of teaching and learning and affection, from the Wallonian theory as our main theoretical reference. For this we aim to: discuss the importance of affectivity in pedagogical practice and to know the stages of development, considering the historical process in which the child belongs. Understanding the affection beyond understanding in the way to act soft and smooth enables us to expand our knowledge of this concept so widespread nowadays in teaching practices, but not always understood in its full extent. Thus, study this theme is a constant challenge because several difficulties imposed in the classroom every day.*

**Keywords:** *Affectivity. Child development. Teaching practice. Wallonian Psychogenetics.*

## **Introdução**

*Sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,  
Espécie de acessório ou sobressalente próprio,  
Arredores irregulares da minha emoção sincera,  
Sou eu aqui em mim, sou eu.  
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.  
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.*  
Álvaro de Campos (2007, p. 396)

Iniciamos este artigo com uma justificativa que, a nosso ver, nos abriu um leque de entendimentos ou até mesmo de novos questionamentos acerca da discussão relacionada à afetividade. Escolhemos a teoria walloniana como principal referente teórico por percebermos que sua teoria nos fundamenta na compreensão do desenvolvimento infantil a partir do conhecimento da criança concreta em suas diferentes fases de desenvolvimento, bem como a compreensão de sua interligação com o meio no qual está inserida. Como diz a epígrafe, formamo-nos e nos constituímos pessoa na inter-relação com o outro, a partir de nossas experiências pessoais.

Outra razão que, a nosso ver, foi de fundamental importância foi a compreensão, ao longo das leituras, de que a criança se individualiza no social, no coletivo, levando-nos a um maior entendimento sobre as reais necessidades de um trabalho conjunto e individualizado nas atividades realizadas em sala de aula. Wallon nos possibilita um novo olhar para a prática docente, priorizando a dimensão afetiva sem perder de vista a cognitiva e a motora, considerando que são essas instâncias que constituem a pessoa.

Reconhecemos a necessidade de uma maior compreensão acerca da afetividade, pautada, neste momento, na teoria psicogenética walloniana que é de fundamental importância, mas antes de adentrarmos mais especificamente na discussão teórica

torna-se imprescindível para um maior entendimento destacarmos o que o senso comum compreende o que seja a afetividade em sala de aula. Vimos que essa tem relação direta com o entendimento na maneira de agir de forma suave, maleável, gostar de beijar, de abraçar, de estar perto e cuidar do outro, de fazer com que todos ao nosso redor sintam-se acolhido cotidianamente, sejam eles relacionados à vida pessoal, profissional e/ou durante o processo ensino-aprendizagem, mais especificamente.

### **Afetividade e desenvolvimento infantil**

Para continuarmos o entendimento deste conceito, voltamo-nos, inicialmente, para o que explicita Wallon (1973/1975) acerca das fases de desenvolvimento da criança a partir de cinco estágios: impulsivo emocional que vai de 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo – de 1 a 3 anos; do personalismo – de 3 a 6 anos; estágio categorial – de 6 a 11 anos; e puberdade – adolescência que vai dos 11 anos em diante. Em cada estágio, torna-se imprescindível considerarmos não apenas a idade indicativa para cada fase, mas principalmente que tipo de atividade e interesse estão presentes (MAHONEY, 2000). Hoje é imprescindível uma revisão, considerando não ser a idade que determinará se uma criança está em um determinado estágio ou em outro, mas as condições propícias, ou não, em que essa criança está imersa.

A teoria walloniana nos leva à compreensão de que cada estágio de desenvolvimento será vivido pela criança de acordo com funcionamentos orgânicos, bem como sob a influência de fatores sociais, pois como nos diz Wallon (1973/1975, p. 162) o ser humano “[...] é um ser íntimo e essencialmente social”, considerando que a consciência do eu só se dá na relação com o outro. Com essa afirmação, Wallon nos aponta que cada estágio é vivido de acordo com a integração organismo-meio social. Esses fatores orgânicos e sociais se interpenetram para constituir a pessoa.

Cada fase corresponderá a um tipo de comportamento assumido pela criança e será uma preparação para o estágio seguinte, sendo também interligado ao estágio anterior. Tal postura

justifica-se, por exemplo, no fato de que os estágios e idades correspondentes a cada fase foram identificados por Wallon, considerando crianças de seu tempo e de sua cultura. Desse modo, poderemos pensar como se dá a relação da criança hoje a partir da quantidade de informações recebidas diariamente, considerando o contexto, a época em que nasceram, seus costumes, crenças, bem como a vivência na era digital.

Desse modo, faz-se necessário obtermos uma melhor compreensão do que mobiliza professoras alfabetizadoras a encontrar sentido no ensinar, considerando a afetividade na prática docente e suas implicações para o processo ensino-aprendizagem. Enfatizaremos as contribuições de Wallon (1973/1975; 1941/1995), autor que embasa a escrita desse artigo e destacaremos um conjunto de pesquisadores que dialogam com a temática afetividade: Dantas (1992); Galvão (1995); Leite (2006); Mahoney e Almeida (2000; 2003; 2004; 2007) dentre outros, com os quais dialogamos para embasar as reflexões aqui propostas.

Entendermos que a forma como Wallon escreve é na verdade um dos grandes conflitos e desafios, principalmente pelos termos médicos utilizados em seus escritos, bem como pela forma densa e complexa de expor suas reflexões, dúvidas e achados ao longo de seus estudos. Para entendê-lo, é necessário um ir e vir de aproximações, distanciamentos, cansaço, ânimo, acertos e erros durante toda a compreensão de sua teoria. Contudo, ao desatarmos o nó que conduz ao entendimento, a leitura deixa de ser cansativa e passa a ser um meio para encontrar subsídios a inúmeros questionamentos e inquietações no campo educacional, mais especificamente em relação ao trabalho em sala de aula.

Wallon (1973/1975) estudou o psiquismo em sua origem e transformações, considerando os domínios afetivo, cognitivo e motor. Estudou a criança por ela mesma, sem ter como parâmetro as experiências dos adultos, pois o sujeito se constrói na interação com os outros, e cada interação é vivida ao seu modo, com suas especificidades.

A Teoria de Desenvolvimento proposta por Wallon nasceu de observações e comparações como nos confirma Tran Thong

(2007) no Prefácio da Coleção Textos Fundantes de Educação quando apresenta a obra *A criança turbulenta*, tese de doutorado de Henri Wallon, apresentada no curso de Letras em 1925,

*[...] Wallon, após um exame crítico dos diferentes métodos em uso, elabora seu próprio método de análise genética comparativa multidimensional. Este método consiste em empregar uma série de comparações combinadas de maneiras diversas segundo as necessidades: comparações entre os comportamentos da criança patológica, da criança normal, do adulto patológico, do adulto normal atual e das civilizações primitivas do animal; comparações entre as crianças normais da mesma idade e idades sucessivas; comparações entre as crianças patológicas de diferentes níveis e categorias; etc. (1925/2007, p. 10).*

Wallon destacou a possibilidade de estudarmos um indivíduo concreto em toda sua amplitude. Para o autor, a utilização da palavra indivíduo refere-se exatamente ao individual, um ser completo com todos os conjuntos funcionais, situando seu contexto, sua cultura, o meio familiar em que está inserido, bem como as dimensões mais amplas de convivência entre a criança e outras pessoas do meio ao qual está inserida.

Para entendermos a teoria walloniana, é necessário fugir, inicialmente, da noção de fragmentos compreendida por alguns profissionais da área de educação, especialmente os que consideram apenas o aspecto motor, ou o afetivo ou o cognitivo. Torna-se imprescindível considerar que todos esses aspectos estão interligados – um afeta e é afetado pelo outro.

Ao considerarmos a interligação entre esses aspectos podemos enfatizar que compreendemos a afetividade como um conjunto funcional que responde pelos estados de bem-estar e mal-estar, vividos pelo indivíduo. É um conceito amplo que ultrapassa a noção do contato físico, epidérmico, em alguns casos, acompanhado de elogios efêmeros. É a disposição que o

ser humano tem para ser afetado pelo mundo interno e externo e para também afetar o outro. Esse entendimento nos foi possível a partir de inúmeras leituras e discussões da teoria walloniana e de estudiosos da temática.

Assim, a afetividade se faz presente em todas as etapas do desenvolvimento infantil, e o indivíduo estabelece diversas maneiras de lidar com cada nova exigência. Para uma criança pequena, o colo, o afago são aspectos significativos e fazem bem para uma determinada ocasião; para uma criança maior, as palavras de carinho, incentivo, conforto e encorajamento já trazem marcas diferenciadas; para um adolescente ou jovem, o respeito, a escuta atenta, o entendimento, o diálogo favorecerão uma relação saudável e de constante aprendizado, pois “[...] As manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva tais como respeito e reciprocidade [...]” (DANTAS, 1993, p. 75).

Podemos afirmar que as discussões referentes à afetividade vêm crescendo consideravelmente considerando as práticas pedagógicas, nas relações em sala de aula, entre professores e alunos, em busca de uma reflexão mais aprofundada da visão fragmentada de homem. A questão da afetividade foi deixada de lado por muitos anos, voltando a ser considerada e discutida a partir do final da década de 1970 (LEITE, 2006). O que se tinha anteriormente era uma visão dicotômica da razão *versus* emoção, corpo *versus* alma, cognitivo *versus* afetivo – herança da separação cartesiana. Torna-se imprescindível entender que “[...] o pensamento dominante sempre caracterizou a razão como a dimensão mais importante, sendo a emoção [...] considerada o elemento desagregador da racionalidade, responsável pelas reações inadequadas do ser humano” (LEITE, 2006, p. 16-17).

Na escola somos formados para pensar, comportar e agir mediante normas, regras e limites impostos ao que devemos sentir e em que momento poderemos manifestar, como emoções verdadeiras, o que realmente sentimos. O aluno, por sua vez, será moldado para aprender os conteúdos sistematizados e ao mesmo tempo como se a consideração de outros aspectos que não fosse apenas o cognitivo retirasse do/a

professor/a sua autoridade, bem como desconcertasse o curso habitual da rotina de sala de aula.

Nessa compreensão, a aprendizagem escolar era vista apenas pela transmissão de conhecimentos por parte do professor, e o aluno estaria nesse espaço para aprender conteúdos a partir de algumas regras básicas: permanecer sentado, ouvir com atenção, concentrar-se durante todo o horário escolar e realizar as atividades propostas. Exigindo-se, assim, uma postura adequada para esse local, as crianças “[...] aprendem a simular o que estão sentindo e pensando e entram numa espiral negativa” (CASASSUS, 2009, p. 202).

É importante salientar que, além do aspecto afetivo, a dimensão motora do desenvolvimento infantil que, para Wallon, é também um importante campo funcional, foi por muito tempo desconsiderada e poderemos perceber e destacar que “[...] é comum a escola simplesmente esquecer das necessidades psicomotoras da criança e propor atividades em que a contenção do movimento é uma experiência constante” (GALVÃO, 1995, p. 109).

Se adentrarmos em diversas salas de aula, ainda hoje, perceberemos o quanto o controle postural exercido sob crianças, para que essas aprendam o conteúdo proposto, a partir da fixação do olhar, do silêncio e do mínimo de movimentação corporal, ainda se faz presente na relação pedagógica. A partir dessa realidade, podemos indicar que, em parte, esse espaço está fadado ao cansaço, ao desânimo, desestrutura, evasão e/ou expulsão de diversos alunos que vão à escola com a expectativa de encontrar outro ambiente, que favoreça um aprendizado menos doloroso, menos rigoroso em termos de sujeição silenciosa da atenção na aprendizagem dos conteúdos sistematizados.

Afirmamos que a escola está, em parte, fadada ao cansaço porque já existem estudos que demonstram uma realidade voltada à compreensão da relação afetividade e aprendizagem escolar a partir da percepção de que a existência de outra dinâmica pedagógica é possível, especialmente considerando as inúmeras mudanças e cobranças contemporâneas em que passa o ambiente escolar e seus diferentes sujeitos.

Diante dessa realidade, encontrar sentido para nossas ações em sala de aula, ao questionar as verdadeiras razões que nos impulsionam a agir de uma forma e não de outra, seria um dos primeiros passos em prol do desenvolvimento tanto do aluno, quanto do professor. As formas de comportamento apresentados na escola vêm carregadas de intencionalidades, sejam elas causadoras de bem-estar ou mal-estar para as relações existentes. Nossa trajetória como professores pode nos dar pistas de como compreender o processo ensino-aprendizagem, pois “[...] sabemos que o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória pessoal e profissional [...] decorrente de nossa biografia afetivo-cognitiva (ALMEIDA, 2004, p. 119).

Assim, a reflexão a respeito de nossas experiências mostrará possíveis caminhos a serem trilhados na condução da aula, nas diversas maneiras de relacionamento entre professor e alunos, bem como na construção do conteúdo a ser estudado. Mas nem por isso serão consideradas as melhores saídas ou as únicas, pois, em inúmeros casos, surgirão necessidades de uma maior compreensão teórica acerca dos conhecimentos elaborados ao longo da história de determinados sujeitos – neste caso – crianças em fase inicial de escolaridade e professores alfabetizadores em exercício.

Ao abordar a afetividade, na relação professor-aluno no contexto da alfabetização, hoje primeiro ano, ressaltando os diversos conceitos utilizados pelo senso comum, corremos o risco de idealizar a figura do professor como aquele capaz de ultrapassar toda e qualquer barreira existente na sala de aula, considerando que ele tem que aceitar o aluno com tudo que ele apresenta, independente de causar bem ou mal-estar ao professor, aos colegas e ao processo ensino-aprendizagem. Assim, compreender o processo ensino-aprendizagem a partir do entendimento da afetividade como constituinte do nosso estar no mundo é uma forma de ressignificar saberes, valorizar a busca pelo conhecimento sistematizado, considerar experiências e histórias de vida, percebendo as vivências como permeadas de significações.

Vimos, no decorrer de inúmeras leituras, que o aluno não é um ser isolado que aprenderá tudo na sala de aula. Essa percepção a partir da literatura especializada veio embasar um olhar já existente e confirmar que cada um tem seu tempo para se desenvolver, para aprender, para encontrar e dar sentido ao que aprendeu, e esse carrega traços de sua individualidade, de experiências que o tornam diferentes, inclusive na construção do conhecimento. Por essas e tantas outras razões é que se faz necessário conhecer a criança concreta em toda sua amplitude de relações e condições de existência no meio em que faz parte (MAHONEY, 2003).

Se voltarmos a discussão para a sala de aula, considerando a compreensão dos diferentes meios, poderemos perceber que o professor nem sempre está preparado ou até mesmo foi formado para essa compreensão mais acurada de marcas individuais que o próprio aluno traz como parte de sua subjetividade.

O professor, por sua vez, conta com uma gama de experiências oriundas de sua convivência com os alunos, que lhe possibilitará conduzir, de forma prazerosa ou não, os conteúdos a serem trabalhados. Mas, o que, muitas vezes, ocorre é a ênfase excessiva no aspecto cognitivo levando-o a sentir incerteza, ansiedade, medo e dilemas por não saber se o trabalho desenvolvido está realmente adequado. Não queremos com essa afirmação responsabilizá-lo pelo desinteresse ou fracasso do aluno, embora ele também tenha sua parcela de responsabilidade, mas que esse possa ser considerado como ser, com saberes e experiências próprias de um determinado convívio social.

Torna-se importante destacar que aceitar o meio social como transitório e com marcas individuais é uma compreensão otimista no sentido de que as possibilidades do indivíduo estão em potencial e que em seu processo de desenvolvimento o meio poderá lhe oferecer limitações, mas, também, possibilidades, é uma constante preparação. Essas construções são, em alguns casos, movidas somente pelo hábito, como automatismos, sem termos necessariamente que pensar sobre. Em muitos casos o que nos falta são oportunidades para chegar a determinadas escolhas, pois o meio, embora influencie de maneira incisiva,

não determina nosso destino. Existe nesse tempo uma escolha que também é pessoal movida por diversas questões.

É imprescindível considerarmos, ainda, em meio a essa reflexão da sala de aula como espaço de construção de saberes que o professor, também, está em processo de aprendizagem, muitas vezes, de forma conflituosa, com preocupação constante se vai dar conta de seu trabalho de forma que o aluno aprenda. Em alguns casos professores se questionam até que ponto os cursos de aperfeiçoamento da prática docente, realizados por diferentes instâncias institucionais, estão condizentes no atendimento aos aspectos afetivo, cognitivo e motor, tão discutidos atualmente. Para Mahoney (2003, p. 11), é imprescindível que “[...] a escola tome consciência do que ela oferece às crianças como modo de existência, como modo de sentir, como modo de se relacionar com a cultura e com as pessoas [...]”.

Nesse sentido, podemos entender que as mudanças relativas à compreensão da afetividade como um aspecto menor no desenvolvimento humano, bem como nas relações cotidianas, especialmente em sala de aula, não são mais enfatizadas de modo unilateral, essa concepção está sendo revista, pois, atualmente, alguns educadores consideram que o afetivo e o cognitivo são dimensões indissociáveis “[...] não sendo mais aceitável analisá-las isoladamente” (LEITE, 2006, p. 17).

Embora essa compreensão indissociável dos aspectos cognitivos e afetivos, na condução do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, seja foco de discussões e estudos, ainda temos muitas visões equivocadas do que seja a afetividade. É possível destacarmos que muitos professores permanecem presos à ideia de o cognitivo se sobrepor para não haver tumulto durante as aulas, nem perda de controle do outro. A concepção de autoridade docente impede, em parte, uma visão ampliada de como poderá ser o processo ensino-aprendizagem que leve à construção do conhecimento a partir de um bom relacionamento professor-aluno como seres que afetam e são afetados de maneira agradável ou não pela própria dinâmica escolar.

Embora existam, ainda, preocupações excessivas com atividades conteudistas como mencionamos anteriormente,

afloram inquietações que buscam entender o aluno como um ser social e integral. Para entender esse sujeito na perspectiva walloniana, devemos fugir da compreensão fragmentada do indivíduo, pois esse carrega marcas de sua singularidade, seus sentidos e significados mediante experiências vivenciadas, mas também traz impregnados traços do grupo social ao qual pertence, em um dado momento histórico.

Uma das observações destacadas nas pesquisas realizadas sobre a afetividade é a relação estabelecida entre sujeito-objeto-mediador (LEITE, 2006), levando em consideração que essa relação é também de natureza afetiva e tem como eixo principal a história de cada sujeito mediante o objeto de conhecimento. No caso da criança em fase escolar inicial, o objeto de conhecimento seria a leitura e a escrita. Leite (2006) apresenta pesquisas sobre a afetividade nas quais aparecem histórias de sucesso ligadas a mediadores como parentes e professores que fizeram com que a relação entre sujeito e objeto de conhecimento fosse ressignificada, sendo importante para a constituição individual.

O processo de aprendizagem, repleto de expectativas por parte dos sujeitos envolvidos, nos possibilita perceber singularidades existentes em cada aluno, através de alguns sinais. Por um lado temos: o silêncio, a realização de todas as atividades, o não questionamento em sala de aula, o bom comportamento e relacionamento com os demais alunos, bem como com o/a professor/a, a suavidade na maneira de falar e agir. Esses aspectos refletem, às vezes, de forma equivocada, uma sensação de bem-estar nesse ambiente alfabetizador. Enfatizamos uma compreensão equivocada, de forma a chamarmos a atenção para as determinações impostas na escola para o que seja um bom comportamento e um bom aluno. O que nos faz refletir os diferentes entendimentos acerca desses aspectos que aparentemente são causadores de bem-estar.

Por outro lado, temos outros sinais perceptivos que são considerados, em muitos casos, aspectos causadores de mal-estar e de tumulto em sala de aula: o barulho, a agressividade, a não realização das atividades propostas, falar alto, gritar com colegas e professores, a elaboração de muitas perguntas relacionadas ao

conteúdo e um comportamento inquieto. Da mesma forma que os aspectos citados anteriormente podem trazer uma compreensão equivocada, esses poderão ocasionar o seguinte entendimento: o aluno não quer nada, vem para a escola apenas para bagunçar ou para não ficar em casa e não está preocupado em aprender. Os sinais poderão confundir o professor fazendo-o tomar atitudes nem sempre favoráveis para o processo ensino-aprendizagem e em alguns casos forçando os alunos a se evadirem da escola.

A agressividade é um dos aspectos mais considerados nessa lista, pois a partir do momento em que o aluno foge aos padrões prescritos pela escola ele será punido, sem que o professor tenha clareza das reais condições que o levou a agir de determinada forma. A escola é um espaço com influência mútua e seria imprescindível levar em consideração essas diferentes manifestações, ampliando a necessidade de interlocução entre professor-aluno.

Por um lado, se o professor utiliza normas autoritárias na sala de aula fazendo com que as atividades cotidianas sejam cumpridas sem que o aluno entenda as razões de como serão conduzidas, a relação professor-aluno bem como o processo ensino-aprendizagem poderão seguir caminhos indesejados, dificultando a relação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Por outro, se as atividades são colocadas claramente para os alunos e o professor se mostra alguém interessado em seu desenvolvimento de forma autêntica, essa relação poderá ser traçada a partir de novos caminhos que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Poderíamos considerar conforme Conte de Almeida que “[...] Não há ato de ensinar-aprender sem a mediação concreta de sujeitos humanos, não havendo, portanto, relação ensino-aprendizagem sem que haja atuação indissociável entre inteligência, afetividade e desejo” (1993, p. 31).

A elaboração de novos conhecimentos, que considere a presença de um transmissor de conteúdos de forma segura e reflexiva – o professor, junto com o aprendiz, aluno – vem permeada de inquietações proporcionadas por dúvidas e questionamentos. O ensino-aprendizado é considerado um processo indissociável entre sujeitos que constroem

conhecimento de forma interativa e elaborado significativamente para ambas as partes, pois “Aprender é transformar-se na relação com o outro” (MAHONEY, 2004, p. 19).

Pensar a afetividade e sua relação com a aprendizagem escolar leva-nos à seguinte premissa: as relações estabelecidas em sala de aula são marcadas pela afetividade em seus diversos aspectos: disposição do aluno para permanecer na aula, relações interpessoais expressivas, interação do aluno com o objeto de conhecimento – ler, escrever e contar. A compreensão da afetividade, para além do senso comum, se constitui como um elemento articulador para o processo de alfabetização e é determinante na vida do aluno seja de maneira satisfatória e/ou aversiva.

A teoria psicogenética walloniana nos fundamenta na compreensão do ser integral, a partir dos vários estágios de desenvolvimento pelo qual passa a criança para obtermos uma compreensão mais aprofundada da realidade cotidiana em diversas situações. Mas, essa compreensão não é determinada pela idade em que a criança se encontra, mas pelo estímulo, pelo meio e por sua própria inserção nos diferentes assuntos que envolvem a dinamicidade da inteligência.

É indispensável que o professor tenha esse entendimento para que sejam desenvolvidas habilidades de escuta, olhar atento, agir diferente nas relações estabelecidas no ambiente escolar, diálogo constante, pautados na compreensão de uma educação voltada para o sujeito integral. É fundamental que o professor promova situações agradáveis e de harmonia em sala de aula, mas isso não significa que o professor não tenha autoridade, pois esse é um aspecto que faz parte diretamente de seu papel, especialmente considerando as intervenções que deverão ser realizadas.

A compreensão da afetividade perpassa as relações estabelecidas no âmbito educacional, sendo manifestada pelas reações experienciadas ao longo da história individual de cada um, sejam elas aversivas ou significativas nos diferentes contextos. Mesmo os acontecimentos afetivos sendo de natureza subjetiva terão ligação direta com as relações estabelecidas com o meio, nas interações entre os diversos sujeitos, deixando

marcas que poderão impulsioná-los ou paralisá-los em determinadas ocasiões.

Pensar a afetividade na relação pedagógica a partir da percepção do senso comum remete-nos, inicialmente, ao entendimento de questões como: o professor ser bonzinho, utilizar tonalidades suaves para falar, não ser rigoroso em sala de aula, escutar e entender as dificuldades dos alunos, beijar e abraçar com certa frequência. Com essa compreensão, em muitos casos, a afetividade é confundida com a permissividade do professor, fazendo com que esse não se perceba como um profissional que tem funções determinadas na escola.

Aos poucos, uma nova compreensão emerge em busca de melhores entendimentos referentes à amplitude desse conceito, ainda que saibamos que boa parte dos professores esquece que os aspectos afetivos se referem também aos estados de medo, ansiedade, tristeza, raiva dentre outros sentimentos que poderíamos citar. A partir das reflexões e análises da teoria podemos perceber que Wallon postula a integração afetividade, cognição e ato motor, e essa é uma relação costumeiramente desarticulada do ensino-aprendizagem escolar, embora as discussões tenham crescido no âmbito educacional.

Grande parte do trabalho de Wallon foi dedicada ao estudo da afetividade, postulando a integração do biológico e do social. Ao fazer a discussão da emoção mostra que essa tem um papel essencial na vida psíquica da criança, pois as relações que ela estabelece com o mundo exterior são de sociabilidade e serão aos poucos expandidas, passando de total sincretismo para a diferenciação, resultado de cuidados elementares do seu meio (DANTAS, 1992).

A afetividade, diferentemente do que conhecemos no senso comum, traz implícita uma concepção que diz respeito “[...] à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (ALMEIDA e MAHONEY, 2007, p. 17). A discussão da afetividade traz implícito três momentos na sua evolução: a *emoção* é orgânica, intensa e de curta duração; o *sentimento* tem um componente

representacional e é mais duradouro e a *paixão* é mais intensa, duradoura e com maior autocontrole (WALLON, 1941/1995). Esses três componentes da afetividade indicam que ela não é imutável, pelo contrário, a cada experiência o sujeito terá formas diferenciadas de lidar com as situações apresentadas, através de expressões diversas e de sentido que o próprio sujeito atribuirá nas relações com o meio em que vive.

Para Wallon (1941/1995), são três os mecanismos para agir sobre o meio social e assim podemos destacar: “[...] a contagiosidade, capacidade de contaminar o outro, a plasticidade, capacidade de refletir no corpo os sinais da emoção e a regressividade, que é a capacidade de a emoção fazer regredir a racionalidade e as atividades cognitivas” (DOURADO, 2005, p. 63).

Já o sentimento é diferente da emoção, pois não implica reações imediatas, ele tende a ser controlado, representacional e pode ser expresso pela mímica e pela linguagem, diminuindo, assim, a força que tem a emoção. O adulto consegue observar e refletir antes mesmo de tomar qualquer iniciativa, ele sabe o melhor momento para se expressar, apresentando seus motivos. Na paixão, temos o predomínio do autocontrole, podendo também silenciar a emoção, pois ela não surge antes do estágio personalismo que corresponderá dos 3 aos 6 anos. No caso da criança, ela será capaz de guardar o ciúme e a raiva para amadurecer o que sente (WALLON, 1941/1995, p. 145).

Os vínculos afetivos, por sua vez, iniciam-se nessa relação familiar, momento em que a criança, por meio de movimentos desordenados, consegue mobilizar seu entorno, para responder à satisfação das suas necessidades, esse é o início do processo de aprendizagem. Posteriormente, a criança adquire novas manifestações afetivas na relação com o outro avançando no âmbito cognitivo. “O processo de socialização começa na família e continua no bairro, na escola e em outras instituições e situações sociais” (CASASSUS, 2009, p. 197).

Ao chegar à escola, esses laços serão ampliados, criam-se, dessa maneira, novas relações interpessoais que possibilitarão ou não que o processo ensino-aprendizagem seja prazeroso ou aversivo. Um dos

aspectos primordiais na relação professor-aluno é que se tenha clareza das reais necessidades de ambos, que possam compreender o que desencadeia ou desencadeou determinado sentimento e/ou emoção.

É significativo considerar que as etapas de desenvolvimento vivenciadas pela criança não são estagnadas; ao mesmo tempo em que ela está em um determinado estágio, a próxima já estará sendo preludiada, o que na verdade se torna um processo contínuo. Algumas escolhas serão feitas; porém, o que foi supostamente abandonado em um determinado estágio não será destruído. Dessa forma, a criança terá outras possibilidades para vivenciar com outro delineamento as escolhas atuais (GALVÃO, 1995).

### Considerações

Para Wallon (1973/1975), a educação deverá atender às necessidades e interesses dos alunos, e o planejamento é um forte aliado do professor, especialmente considerando a promoção de atividades que provoquem o aprendizado. Sabemos que os desafios impostos em sala de aula, se enfrentados adequadamente, estimulam a ação do aluno e sua vontade de ir além do esperado. Desafios não no sentido de incitar a disputa, mas a cooperação e a suposição de que é possível superar e realizar tal atividade, pois a não superação poderá acarretar uma situação desagradável e um sentimento de fracasso.

Esperamos com essa reflexão, inicial, que os imprevistos ocorridos em sala de aula, pela falta de compreensão da indissociabilidade das dimensões *afetivas, cognitivas e motoras*, possam ser repensados e refletidos, de modo a rever nossa postura, a forma de enxergar o aluno e de nos perceber como educadores com função determinada na escola.

Sabemos que concluir não é uma tarefa fácil, especialmente porque quando pensamos ter chegado a alguma finalização, percebemos que nossas inquietações e dúvidas ficaram mais acentuadas. Por essa razão, temos apenas sínteses provisórias construídas até o momento, mas que poderão ser ampliadas ao longo de muitas outras discussões, reflexões e análises.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, L. R. de; MAHONEY, A. A. (Org.). **Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2007.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO; Liber Livro Editora, 2009.

CONTE DE ALMEIDA, S. F. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, n. 1. São Paulo, 1993.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAYLLE, Y. **Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. **Temas em Psicologia**, n. 3, São Paulo, 1993.

DOURADO, I. C. P. **Relações Sociais: estudo a partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon**. 2005. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), PUC-SP, São Paulo, 2005.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. In: \_\_\_\_\_. **Afetividade e práticas pedagógicas**. 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **Psicologia e Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2004.

PESSOA, F. Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo. **Poesia completa de Álvaro de Campos.** Edição Tereza Rita Lopes. São Paulo: Companhia das Letras, p. 396-397, 2007.

TRAN THONG. In: WALLON, H. **A criança turbulenta:** estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Tradução Gentil Avelino Titton. Petrópolis, Vozes, 2007. (Trabalho original publicado em 1925)

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1973/ 1975.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições 70, 1995. (Trabalho original publicado em 1941)

## ARTE RELACIONAL NA AMAZÔNIA ESTUDO SOBRE A AÇÃO BARCOR – ESTÉTICA TOCANTINA

Deíze Almeida **BOTELHO**<sup>1</sup>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA  
deize.botelho@gmail.com

Alexandre da Silva dos Santos **FILHO**<sup>2</sup>

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará/UNIFESSPA  
alixandresantos@gmail.com

**Resumo:** *A pesquisa tem como objetivo refletir sobre a ação BarcoR – Estética Tocantina, na perspectiva da arte relacional, sobre a vida dos trabalhadores ribeirinhos amazônicos na região do rio Tocantins em Marabá (PA). Buscou-se a apreensão das relações interculturais vivenciadas entre os barqueiros e artistas visuais (de Marabá e São Paulo), os quais estabeleceram um diálogo constante na construção de uma visualidade que pudesse expressar a localidade, nesse pequeno recorte territorial da microrregião de Marabá. Trata-se de um estudo de caso que suscitou reflexões críticas sobre a realidade local; valorizou a ação patrimonial material e imaterial dos barqueiros e artistas envolvidos; promoveu novos significados na vida do e para o lugar.*

**Palavras-chave:** *Arte Relacional. Estética Tocantina. Patrimônio Cultural.*

**Abstract:** *This research aims to reflect on the BarcoR – Estética Tocantina (BoatR – Tocantins Aesthetics) project from the perspective*

---

1 Mestranda do Programa Dinâmica Territorial e Sociedade na Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Bolsista do Programa CAPES.

2 Orientador: Prof. Doutor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Pós-doutorando da Universidade Federal do Pará (UFPA).

*of a relational art, about the life of Amazonian riverside workers on the Tocantins river in the Marabá area – Pará State. We attempted to grasp into the intercultural relations among boatmen and visual artists (from the town of Marabá and São Paulo City), which established an ongoing dialogue in building an image that could express their region, this small spot in the micro-region of Marabá. This is a case study that raised critical reflections on local reality; valued cultural assets, tangible and intangible actions of boatmen and artists involved; it has brought new meanings for and into the life of the place.*

**Key words:** *Relational Art. Tocantins Aesthetics. Cultural Assets.*

## 1. Introdução

*O rio (...) nosso maior patrimônio.  
Antônio Sergio Pompeu<sup>3</sup>*

A frase de um cuidador do rio, replicada em plaquetas fixadas nos antigos barcos de madeira e nas casas simples dos barqueiros e pescadores residentes em bairros periféricos da cidade Marabá, chama atenção para um aspecto interessante que marca a história nesse contexto sociocultural: é o desfile organizado pelos barqueiros com seus barcos, navegando sobre as águas do Tocantins em homenagem ao centenário da cidade, dando uma forma visual performática, criada para representar a Buiúna<sup>4</sup>, um ser mitológico, cuja crença faz parte de toda vida ribeirinha na Região Amazônica.

A imagem visual da performance fluvial finalizando a ação BarcoR – Estética Tocantina reafirma novos significados no

---

<sup>3</sup> Antônio Sergio Aragão Pompeu – Carpinteiro naval, barqueiro, sócio fundador e presidente da Associação dos Barqueiros Marítimos de Marabá. Nasceu em Cametá-Pará. Mora em Marabá-Pará.

<sup>4</sup> O termo escrito com a letra U - Buiúna, representa o linguajar da comunidade ribeirinha. (Cf. ATZINGEN, NOÉ C. C. VON, 2004). Também é usado com a letra O – Boiuna (em <http://lenda-e-lendas.blogspot.com.br/2012/08/lenda-da-cobra-grande.html>).

cotidiano da comunidade, já que a vida cultural dessa parecia adormecida diante do crescimento acelerado da cidade e os inevitáveis impactos socioculturais e ambientais de um “novo progresso” anunciado: a implantação de uma hidrovía nos rios Araguaia e Tocantins – modal viário que pode revolucionar o transporte fluvial na região; e da hidrelétrica de Marabá, a ser construída sobre o rios Araguaia-Tocantins que atingirá 11 municípios do Pará, Maranhão e Tocantins com a inundação de parte de suas praias, cidades, campos e sítios históricos. Ambas as situações de progresso influem na concepção de rio dos ribeirinhos do Tocantins e Itacaiunas.

Essas observações iniciais impulsionaram a realização da presente pesquisa<sup>5</sup> sobre Arte Relacional na Amazônia, a partir de um estudo sobre a ação BarcoR – Estética Tocantina – um processo de criação e produção coletiva, idealizada e coordenada pelo artista Mauricio Adinolfi<sup>6</sup> (SP) em colaboração com dois artistas locais – Marcone Moreira<sup>7</sup> e Antônio Botelho Filho<sup>8</sup>, e trinta (30)30 barqueiros vinculados à Associação dos Barqueiros Marítimos de Marabá. Tal ação se deu por meio de uma proposta de residência artística, integrada ao projeto Carajás Visuais Entre

---

5 Projeto de pesquisa realizado com o apoio do Instituto de Artes do Pará (IAP) através do edital de Bolsa de Pesquisa, Criação e Experimentação Artística 2013 sob a Gerencia de Artes Visuais.

6 Mauricio Adinolfi é artista plástico com formação em Filosofia pela FFC/UNESP (Marília/SP). Nascido em São Paulo (SP), onde vive e trabalha, realiza cooperações artísticas com o Pará desde 2010.

7 Marcone Moreira é artista visual, nascido em Pio XII - (MA), Brasil em 1982. Vive em Marabá, desde sua infância. Atua junto ao Galpão de Artes de Marabá, onde iniciou sua trajetória artística que se expande em nível nacional e internacional.

8 Antônio Botelho Filho é marabaense, artista visual, arte educador, historiador e produtor cultural. Fundador da Associação dos Artistas Visuais do Sul e Sudeste do Pará. Griô Aprendiz reconhecido pelo MINC/Projeto Saberes e Fazeres Amazônicos. Coordenador do Ponto de Cultura Galpão de Artes de Marabá-GAM.

Rios e Redes<sup>9</sup>, ocorrida na cidade Marabá-Pará, no período de janeiro a junho de 2013.

As chamadas da vida da comunidade ribeirinha reacenderam. Promoveram-se reflexões e análises sobre o significado dos territórios, ressignificando os sentidos de rio, cidade e comunidade, bem como das territorialidades envolvidas, seja de modo individual e/ou coletiva. Isso implica também na ampliação das relações humanas, transformações sociais e a concepção de territorialidade promovida pela intervenção urbana, nesse pequeno grupo na Amazônia, da microrregião de Marabá.

Organizamos o texto em partes para melhor explicitar a concepção sobre a Arte Relacional. Procuramos contextualizar o território a partir de uma percepção dos “cuidadores do rio”, fundamentando o entendimento sobre a relação do homem amazonida com a natureza e como o processo de desenvolvimento local ignora essa relação. Depois, buscamos refletir sobre o processo de criação e colaboração artística promovida pela ação BarcoR, considerando as percepções de artistas e da comunidade envolvida. Por fim, fazemos considerações crítica-reflexivas a respeito da intervenção urbana e sua influência na ressignificação do lugar e na vida dos barqueiros e pescadores amazonidas.

## 2. Delineando o Cenário do Rio

*O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional*

Leandro Tocantins (1988)

---

9 Carajás Visuais Entre Rios e Redes – projeto realizado em 2013, na cidade de Marabá-Pará, proposto pela empresa Tallentus Amazônia (prêmio Brasil Criativo 2013) via edital Programa Nacional Funarte de Artes Visuais (9ª edição). O projeto resultou em encontro/intercâmbio cultural; residência artística e exposição coletiva de artes visuais em São Paulo/SP.

Estimulados pelo enunciado de Leandro Tocantins, apresentamos o contexto de nosso problema sob as insígnias de quatro cenários. Tais cenas mostram características centrais do problema que a Arte Relacional envolve e o modo de ser da Estética Tocantina mediada pela territorialidade amazônica. Assim, a cidade banhada pelos rios, a relação do homem urbano com a natureza do rio, a ação BarcoR, o mito e a crença da cobra grande, o potencial hidrelétrico do rio e a forma instrumental de seu uso como hidrovia são cenários descritos aqui a partir de sua diversidade cultural. Tudo isso faz parte do imaginário, da memória e história do povo da floresta dessa parte do Estado do Pará.

## **2.1 Cenário 1 – A cidade emersa dos rios**

Marabá, cidade com 243.583 mil habitantes segundo o IBGE/2012, ocupa uma posição geográfica estratégica no desenvolvimento do território amazônico do sudeste do Pará. Circundada por dois rios, o Itacaiunas e o Tocantins, marcos históricos de ocupação da região, inicia seu povoamento com desbravadores e migrantes, fazendo o caminho das águas doces na Amazônia.

São as antigas embarcações de madeira que transportavam as famílias oriundas de outras cidades, aportando em Marabá em busca de melhorias de vida. “As balsas de buritis, meios de transportes fluvial característico da época, traziam importantes cargas da cidade de Carolina (Maranhão) para alimentarem o comércio local” (BARROS, 1984). À medida que a cidade foi se desenvolvendo, criaram-se os núcleos urbanos, os quais hoje conhecemos como: Marabá Pioneira (Velha Marabá), Cidade Nova, Nova Marabá, São Felix, Morada Nova. Atualmente o município comemora 100 anos de emancipação territorial, desmembrada de São João do Araguaia em 1913 (JADÃO, 1984).

A história da cidade de Marabá é marcada por ciclos econômicos extrativistas que vêm se esgotando ao longo de seu processo de exploração. Tais recursos naturais têm passado pela era do caucho, borracha, castanha, diamante, madeira, ouro,

cobre e ferro, estimulando um alto fluxo migratório com pessoas oriundas de diversas partes do país, de forma a promover um crescimento desordenado da cidade, conflitos sociais no campo e na cidade.

Sampaio (1998), escritor marabaense, define os ciclos econômicos da região como algo semelhante a um fenômeno chamado Cruviana,

*[...] muito conhecido pelos pescadores, barqueiros e ribeirinhos do Araguaia e Tocantins –, é uma tempestade que não houve, as grossas nuvens formadas, o nevoeiro espesso e vento forte dão a impressão de algo muito magnânimo, que assusta como uma tempestade, mas a rapidez como acontece, logo se desfaz. Os ciclos se anunciam fortes, trazendo as levas de migrantes, comércio ativo, uma momentânea euforia e mesmo uma sensível melhoria na condição de vida local. Tudo isto porém tem uma duração relativamente ligeira, voltando ao panorama local a mesma rotina, dentro em pouco, aguardando o próximo ciclo.*

A analogia feita por Sampaio (1998) leva a uma reflexão importante sobre o papel dos rios para a comunidade que vive nesse território amazônico. “O rio desempenha uma função fundamental como eixo de circulação ou meio para ocupação do território, seja por meio da exploração de produtos extrativistas da floresta ou mesmo de uma agricultura realizada nas várzeas dele” (SANTOS, 2012). Com o surgir continuado dos ciclos, a cada nova mudança, ocorre um modo de vida diferenciado do trabalhador amazônico, que, ao longo do tempo pedagógico, vem se subordinando às exigências dos processos de desenvolvimento local instituídos pela classe dominante, sem entender ao certo o que o progresso tem a contribuir com as vidas enraizadas na natureza do lugar.

*As formas de apropriação e o uso dos recursos do território da natureza regional passaram a significar*

*violência, conflitos e lutas às experiências, saberes e culturas dessas populações locais, inclusive resistência como estratégias de sobrevivência e relacionamento com o meio natural, o que significa também expressão de uma minoria que se constitui em comunidade e tem como princípio a política do confronto. (SILVA, 2006)*

O rio faz emergir um emaranhado de memórias e signos que lampeja na cidade. Essa dimensão tão variada de coisas revela-se aos sentidos como cheiros, sabores, cores, sons, formas, repletas de contradições, de gentes de todo lugar. Além do mais, a cada instante que o homem interfere no seu cotidiano traz à tona elementos da estética que a comunidade pluraliza. Muitas vezes, esquecidas nas estranhas formas com o que convive corriqueiramente atrelada a ela, diversificando a qualidade do Eu imaginário simbólico. É expressão de uma política que se representa naquilo que insiste ser a relação vital com o rio e a floresta para a existência da urbanidade ribeirinha. Portanto, a cidade à beira rio é símbolo de resistência cultural da amazonidade: sobrevive, vive, persiste, resiste e confronta.

## **2.2 Cenário 2 – Ligação Homem-Rio**

O núcleo pioneiro da cidade, mais conhecido como Velha Marabá, atrai diariamente os moradores dos outros quatro núcleos urbanos. Essa sedução pode ser identificada como dada pelo movimento do comércio, para apreciar o movimento dos rios que cerca a cidade, ou, simplesmente, para contemplar o pôr do sol e ver linda praia de ilha, com aproximadamente 3 km de areia, que se forma do outro lado da Orla do Rio Tocantins, a praia Tucunaré. Aliás, é possível também para apreciar a arquitetura histórica dos poucos prédios tombados: Palacete Augusto Dias, Igreja São Félix de Valois: antigo mercado municipal, atualmente biblioteca municipal Orlando Lobo, dentre outros.

É interessante notar que é na cidade velha (a Velha Marabá) que os rios Tocantins e Itacaiunas se encontram, que se forma um triângulo, onde as águas desses rios se misturam na

ponta. É nessa faixa de terra em forma de península, justamente, onde hoje, está situada a cidade de Marabá (BARROS, 1984). É também aí que se vive e se interage com fenômenos naturais das cheias e vazantes dos rios que ocorrem em determinados períodos do ano.

No inverno, as águas sobem a um nível que chega a banhar as ruas, as casas e, algumas vezes, toda a cidade velha. No verão, as águas descem de forma a mostrar suas lindas praias de areia e cachoeiras em pedrais que costumam atrair pessoas de várias regiões e estimulam a economia turística, beneficiando inclusive os barqueiros por meio do aumento do fluxo de pessoas que utilizam o transporte fluvial. Os barqueiros, por vezes pescadores, adaptam suas atividades econômicas, conforme a vazante ou cheia dos rios, ora se deslocando rio abaixo, ora rio acima.

*Durante muitos anos Marabá dependeu apenas do transporte fluvial, pois não havia estradas, nem pista de pouso. Inicialmente, as embarcações eram impulsionadas por remos, pindaíbas (varas usadas para as manobras das canoas compostas de ganchos e forquilhas); havia então os botes, os batelões e as balsas de buriti (usadas somente para descer o rio), além de grandes lanchas a vapor. (BARROS, 1984)*

Segundo Pompeu (barqueiro e artesão da carpintaria naval, 53 anos de idade), na época da castanha, os barcos eram bastante fretados, mas a maioria pertencia aos donos dos castanhais, poucos barqueiros eram proprietários dos barcos que pilotavam. No fim do ciclo da castanha, os donos dos castanhais passaram a negociar as antigas embarcações, conhecidas por “Penta” e ou “Paco paco”<sup>10</sup>

---

10 “Penta” e ou “Paco paco” – Por volta de 1940, surgiram para apoio aos garimpos de diamantes, barcos pequenos, equipados com motores de popa, denominado “Penta” em função de sua origem ser de uma fábrica sueca com o mesmo nome. Então o nome Penta generalizou-se como denominação desse tipo de motor de popa. Os pentas operavam, durante o verão, nos garimpos

com os seus pilotos. Nesse momento, a atividade de pesca foi intensificada, e os donos de areais contratavam os barqueiros para fazer a retirada de areia das praias. Nesse período, apareciam os primeiros grupos de banhistas e turistas que queriam atravessar o rio. No ápice dessas atividades chegaram a somar um total de 164 barqueiros-pescadores. No entanto, com o passar do tempo, o número de barcos foi diminuindo devido à baixa condição financeira de seus proprietários para garantir as reformas e/ou manter suas famílias. No final da década de 1980, os barqueiros resolveram se organizarem, criando em junho de 1987, a associação dos barqueiros marítimos de Marabá, com 29 associados, tendo como objetivo defender os interesses da classe dos barqueiros que atuam nos rios Tocantins, Itacaiunas e Araguaia, buscando através de pesquisa e projetos melhores condições de vida e trabalho de seus associados. Atualmente conta com 52 associados, sendo que apenas 40 deles possuem barcos em condições de navegação. A maioria acumula a função de barqueiro e pescador, tendo experiência superior a dez anos. Suas origens migratórias são dos estados do Pará, Maranhão e Goiás. Santos Filho afirma que,

*A organização do homem em sociedade formula um significado muito especial, porque representa a criação de comunidades que se organizam em torno de uma malha social urbana ou não, em que muitas coisas passam a ser adotadas mediante a condição de se viver em constante transformação requerida pelo seu processo de libertação da natureza real. (SANTOS FILHO, 2013)*

Desde sua criação, a Associação vem realizando projetos culturais e turísticos. Atualmente, estão focados no projeto de

---

e, no inverno, eram utilizados para transportar castanha entre os pontos de coletas e o porto de Marabá (MATOS, 2004). Segundo Pompeu, atualmente, é mais usado o barco com motor de centro, a diesel, que recebeu o nome de “Paco paco” (entrevista oral com Antônio Sergio Pompeu, 2013).

criação da Casa do Rio, com o objetivo de tornar sua sede, um espaço de memória do rio, cidade e dos ribeirinhos. A ideia surgiu em rodas de diálogos ocorridos entre artistas e barqueiros, durante a realização da ação BarcoR – Estética Tocantina.

### **2.3 Cenário 3 – BarcoR – Estética Tocantina e a Buiúna**

A ação nasceu da realização de intercâmbio e interlocução entre profissionais das artes visuais: artistas, curadores, críticos e fomentadores culturais das regiões Norte e Sudeste do país. Parte integrante do projeto Carajás Visuais Entre Rios e Redes realizado pela empresa Tallentus Amazônia que propôs uma cooperação inter-regional, tendo Marabá como a cidade polo de integração; e as cidades de Rio de Janeiro e São Paulo, como eixos de redes a partir de três ações: I Encontro Cultural de Carajás “Entre Rios e Redes”, realizado em Marabá; uma residência artística do artista Mauricio Adinolfi (São Paulo), junto a artistas locais e comunidade de barqueiros e pescadores de Marabá; e uma mostra de artes visuais da região, nomeada “Onde o rio acaba”, no Ateliê 397, em São Paulo (BOTELHO, 2013).

O presente estudo foca nessa segunda ação do projeto, idealizada e coordenada pelo artista Mauricio Adinolfi (SP), resultando na pintura de 30 antigas embarcações de madeira – uma intervenção urbana que acaba por reafirmar o espaço rio como palco comunitário. “A ação integrou um conjunto de atividades junto à comunidade ribeirinha, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa plástica e uma transformação social” (ADINOLFI, 2013). Conforme mostra Adinolfi, desenvolveu-se uma relação social-estética construtiva e prática, pensando a arte não apenas como objeto, mas como um poder de transformação do ser, um pensamento estético sobre a vida. Adinolfi foi acompanhado por dois artistas locais, Antônio Botelho e Marccone Moreira, e dos gestores culturais Deíze Botelho e Jonas Carneiro<sup>11</sup>, estabelecendo

---

11 Jonas Carneiro é artista do audiovisual e produtor cultural, marabaense, técnico em informática, cursando Tecnologia da Informação pela Universi-

uma relação de confiança que possibilitou o desenvolvimento das atividades com participação ativa da comunidade local, definindo um novo espaço de trocas de saberes sobre arte, estética, política e território. Partilhou sua experiência metodológica com os artistas locais e equipe de pintores na execução da pintura dos dez (10) primeiros barcos, durante um mês de atividades, orientando e estimulando Moreira e Botelho na continuidade e coordenação do processo colaborativo nos outros 20 barcos, nos meses seguintes.

O BarcoR, nome dado pelo artista Adinolfi, refere-se à criação de formas e cores aplicados nas antigas embarcações de madeira. O acréscimo do termo Estética Tocantina surge de pesquisas realizadas por artistas locais como Botelho, Moreira e Alixa, envolvidos na ação, que há alguns anos buscam elementos estéticos característicos da comunidade ribeirinha do baixo rio Tocantins para realizar reflexões e apropriações de objetos que recebem novos significados a partir de suas obras artísticas.

Para caracterizar na prática a interação Estética Tocantina, cito o exemplo de pesquisa de Botelho denominado Digitais de Família. “O artista opera com essa realidade ribeirinha, documenta o cotidiano das donas-de-casa e transforma seus pertences de uso doméstico, como tábuas de cortar carne, em formas densas de significados antropológicos” (SOBRAL e HERKENHORFF, 2008). Botelho, ainda, se apropria do objeto “tábua” para a produção da xilogravura, fotografia, instalação e vídeo.

Outro exemplo do conteúdo formal dessa estética é a obra de Marcene Moreira intitulada “Banzeiro”<sup>12</sup>. Moreira

---

dade Leonardo Da Vince – em Marabá/PA. Gestor do coletivo de audiovisual Carajás e vice-presidente da Casa da Juventude de Marabá.

12 Banzeiro – Significa o constante movimento das águas, provocado tanto por uma embarcação a vapor como pelo movimento natural das águas, situação recorrentes no rio amazônico, chegando ao ponto de não ser recomendada a navegação em alguns horários, devido ao aumento do risco de naufrágio (MOREIRA, 2009).

parte da pesquisa sobre o universo dos ribeirinhos e se interessa pelos estaleiros e embarcações de Marabá. Percebe “as peças curvas de madeira que dão forma ao casco das embarcações como possibilidades plásticas visuais, distribuídas no piso do espaço expositivo em várias direções, de uma forma que remeta metaforicamente ao movimento revoltado das águas” (MOREIRA, 2009). Alix pesquisa o Belo na (Eco)estética Tocantina, refletindo sobre um problema central na estética Tocantina com base no pensamento schilleriano formulando a premissa: “a forma objetiva do belo na amazonidade surge da interação do homem com a natureza, Esta natureza encantadora se objetiva nas formas vivas do imaginário *folk* do homem que ainda se deixa sensibilizar por ela” (SANTOS FILHO, 2013).

A ação BarcoR culminou com a performance fluvial dos barcos encenando a Buiúna – cobra grande, sobre o rio Tocantins, levando centenas de pescadores, barqueiros, artistas, jornalistas, políticos, estudantes e curiosos a um ensaio visual e percepção de um novo olhar sobre a arte e estética do lugar. “O rio tornou-se espaço e corpo da ação, integrando a celebração dos 100 anos de Marabá” (ADINOLFI, 2013).

Adinolfi constrói sua relação com o Norte do Brasil desde 2010, época em que realizou uma exposição na cidade de Belém, apresentando o trabalho Cores no Dique – projeto de intervenção urbana e pintura em casas de palafitas –, ocorrido em 2009, na cidade de Santos (SP). Tal projeto dialogava com a realidade cultural de algumas construções de moradia nessa região, tendo sido convidado a expor tais trabalhos na cidade de Marabá.

Durante sua primeira estadia em Marabá, convidado a contribuir numa atividade de mapeamento das artes visuais na região, além da exposição Cores no Dique teve oportunidade de realizar uma oficina de curta duração, experimentando a pintura de uma canoa em cooperação com outros artistas locais vinculados ao Galpão de Artes de Marabá – GAM, Associação dos Artistas Visuais do Sul e Sudeste do Pará e Rede Carajás de Cooperação Cultural. A experiência motivou o artista e parceiros locais a pensar na ampliação da proposta, envolvendo a pintura de antigas embarcações. Assim, o artista foi estimulado

a desenhar uma proposta de intervenção urbana, de forma colaborativa, envolvendo barqueiros e artistas locais, a qual foi inserida no projeto Carajás Visuais Entre Rios e Redes.

Sua aproximação com a comunidade de barqueiros foi antecedida por diálogos realizados por mediadores-produtores culturais diretamente envolvidos na ação, durante aproximadamente seis meses até sua chegada, com o propósito de estabelecer vínculos de confiança mútua entre os pares em torno do processo de construção coletiva que a ação requeria.

Adinolfi desenvolveu uma metodologia participativa, experimental, heurística e colaborativa, envolvendo os artistas locais e barqueiros nos desenhos que seriam aplicados nas embarcações, suscitando reflexões e proposições de formas e cores a partir da identidade visual do território, acolhendo em sua pesquisa o termo Estética Tocantina. O processo foi conduzido por trocas de saberes e fazeres entre artistas, gestores e barqueiros, utilizando diariamente os espaços culturais alternativos até então não percebidos como possibilidades híbridas: a escadaria do cais do porto, o estaleiro da rampa e a sede de reuniões da associação dos barqueiros.

As relações se ampliavam à medida que a ação se desenvolvia. Outros atores locais se integraram espontaneamente ao processo tornando a ação ainda maior: o registro audiovisual e fotográfico, realizado por vários artistas, jornalistas e até mesmo por moradores da cidade; promovendo assim um quadro expressivo da interculturalidade estética e comunicacional, cujo acervo de imagens visuais e audiovisuais garantiram a documentação de todo o processo de criação e produção da obra.

Como desdobramento da ação, a construção naval e o artesanato Pompeu foram homenageados em exposição comemorativa ao centenário de Marabá intitulada Ver-a-Cidade, realizada pela Galeria Vitória Barros, em abril de 2013; o artista Adinolfi relata e experimenta a ação em outros territórios internacionais, realizando a pintura de um barco na França; a fotógrafa Regina Suriane participa do Arte Pará 2013 com uma série fotográfica composta por três imagens aéreas da performance fluvial dos barcos pintados; o espaço publicitário

do barco antes negociado com empresas é repensado a favor de uma nova visualidade; os barqueiros decidem criar a Casa do Rio – uma casa de memória do rio e da comunidade ribeirinha.

De acordo com o relato da curadora de arte, Camila Fialho (SP)<sup>13</sup>, realizado por ocasião da sua visita em Marabá,

*os projetos de residência artística costumam extrapolar premissas e condensam novos viveres, para aquele que chega, para aquele que já está. Os desenhos pensados, inicialmente pelos artistas, são pouco a pouco apropriados e adaptados de acordo com os quereres dos barqueiros e dos próprios pintores designados para a tarefa que se utiliza de sua expertise para pintar e criar junto. De repente, os olhos da cidade se voltam para o rio e para aqueles que ali trabalhavam. (FIALHO, 2013, s/pag.)*

**Buiúna, Cobra Grande** – O território da intervenção é recheado de lendas regionais que permeiam o imaginário popular: o Boto, o Mampinguari, a Buiúna, a Matinta Pereira, o Nego D’água. “Muitos outros seres mitológicos já foram retratados por ilustradores e artistas diversos na Amazônia” (OLIVEIRA e BRAGA, 2003). Nota-se que alguns desses mitos estão vinculados ao rio, como é o caso do Boto, Nego d’Água e Buiúna. Aqui damos destaque a Buiúna, como narrativa do imaginário popular, cujo elemento focal desta “folkcomunicação” se representa na Estética Tocantina como a Cobra Grande.

A Cobra Grande é uma das lendas mais conhecidas do folclore amazônico que descreve uma imensa cobra, que cresce de forma gigantesca e ameaçadora, abandonando a floresta e passando a habitar a parte mais profunda dos rios. Ao rastejar

---

13 Camila Fialho – curadora de artes, vinculada ao Atelier 397 (São Paulo), convidada a conhecer a produção de artes visuais do sudeste do Pará por ocasião do projeto Carajás Visuais Entre Rios e Redes resultando na exposição coletiva “Onde o Rio Acaba”, realizada em junho de 2013 em São Paulo/SP.

por terra firme, os sulcos que deixa se transformam nos igarapés. Conta a lenda que a Cobra Grande pode se transformar em embarcações ou outros seres<sup>14</sup>.

Para Alixa, artista visual, a Buiúna é um fetiche no imaginário desses homens ribeirinhos. “Eles acreditam mesmo, contam a história verídica. Esse imaginário é elemento fundante da Estética Tocantina” (SANTOS, 2013). A meu ver, a lenda parece estar desaparecendo do imaginário popular, mas mesmo embaçadas na memória da maioria, muitas das lendas regionais atizam a criatividade dos artistas ilustradores, esses estão prontos para eternizá-las em suas obras como representações vivas das existências mítica poética do imaginário folk. É a melhor coisa a fazer, dar asas à imaginação das gerações que ainda cultivam o imaginário folk como expressão de sua identidade. Como cita Oliveira e Braga (2003), é possível que os novos tempos não levarão ao total esquecimento as crenças que tanto influenciaram no comportamento do povo dessa região.

#### **2.4 Cenário 4 – Os recursos hídricos e o progresso**

Considerado um dos territórios amazônicos que mais cresce no Brasil, Marabá tem como principal atividade a extração mineral, seguida dos negócios agropecuários, comércio e serviços. Atualmente, vive o anúncio de um “novo progresso” – alternativo de impulsão das atividades econômicas –, alimentado pelas forças hegemônicas do capital, com foco na exploração dos recursos hídricos: implantação da hidrovia Araguaia Tocantins e da hidrelétrica de Marabá.

Segundo a Carta de Marabá<sup>15</sup>, documento lançado

---

14 <http://lenda-e-lendas.blogspot.com.br/2012/08/lenda-da-cobra-grande.html>.

15 A Carta de Marabá tem como objetivo alertar a opinião pública dos perigos que a Hidrovia Araguaia-Tocantins pode representar para a região atingida pelo megaprojeto. A carta pode ser subscrita por qualquer entidade compromissada com o meio ambiente, direitos, comunidades indígenas. Entidades

durante a realização do seminário “Grande Projetos na Amazônia: Hidrovia do Araguaia-Tocantins”, produzido pela FETAGRI regional Sudeste/PA,

*Um dos grandes problemas presentes na estratégia desenvolvimentista para a Amazônia é que ela consolida a região como mera produtora de energia elétrica, para “os centros dinâmicos” da economia nacional, enquanto base para extração de recursos naturais e corredor de exportação de matérias primas e grãos – a soja, principalmente – para os mercados dos países do hemisfério Norte. Ou seja, é a mesma estratégia atualizada das políticas implementadas no regime militar. (FETAGRI, 2004)*

Ora, se tal política retoma o passado de uma economia colonialista é porque a ideia central de civilização ainda persiste no modo de ver o povo da floresta – índios, quilombolas, ribeirinhos, caboclos, trabalhadores do campo, migrantes etc. – como primitivos, atrasados e incapazes. Então, fica evidente que a implantação da hidrovia, prevista no programa de governo federal Avança Brasil, só servirá à classe produtora privilegiada, pois, segundo o governo e seus aliados nos estados, justifica-se, fundamentalmente, pela redução dos custos no escoamento da produção e pela promoção da integração nacional, ligando o Norte ao Centro-Oeste.

Outro aspecto da arrogância colonialista contra a cultura

---

que subscreveram a carta: FETAGRI, CUT, CEPASP, FASE, CPT, CNS, FAOR, Rede Brasil, Coalizão Rios Vivos, Associação Indígena dos Povos do Tocantins (APITO), CIMI, SPDDH, LASAT, Fórum Carajás, GTA, MAB, SINTEP, MST, FATA, EEP, COPSERVIÇOS, CDHP (TO), APA-TO, Movimento Pela Preservação dos Rios Tocantins e Araguaia (MPTA), CEBRAC (DF), Diretório Acadêmico da UFPa, Partidos dos Trabalhadores, IEBA, CEAP, ABRAÇO-PA, Fundação Comunitária de Comunicação Popular de Marabá; Fundação Cabanagem, UNEMAR, Correntão, COOCAT. (Site:fase.org.br)

estética *folk* na Amazônia do sudeste paraense é vislumbrado pela construção da usina hidrelétrica de Marabá (UHM). Segundo o jornalista Chagas Filho, dentre os maiores impactos da UHM no território, teremos o alagamento de parte de 11 cidades de três estados por causa do lago que se formará a partir do fechamento do rio; e a mortandade de peixes à jusante e montante das duas barragens de Lajeado e Estreito. Além do mais criará-se uma instabilidade do nível das águas, durante o verão – praticamente inviabilizando a temporada alta das praias que povoam a bacia Araguaia-Tocantins (CHAGAS FILHO, 2013).

Quando se fala em construção de hidrelétricas, fala-se de milhares de hectares que serão inundados, engolindo casas, plantações, reservas indígenas e tudo que estiver no caminho do “progresso”. A hidrelétrica formará um lago de 3.055 km<sup>2</sup> – bem maior do que o lago formado pela hidrelétrica de Tucuruí. Serão inundados 1.115 km<sup>2</sup> de terras (mais de 110 mil hectares de terras férteis), atingindo parte do Pará, Tocantins e Maranhão prioritariamente indígenas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores, assentados, ribeirinhos.

O que se ouve junto à comunidade ribeirinha de Marabá é uma forte preocupação sobre os impactos da hidrovia e hidrelétrica sobre os rios e suas vidas. Esses ao longo da história vêm se readaptando às novas formas de sobrevivência, conforme cada ciclo econômico e/ou implantação de grandes projetos; tornam-se símbolos de resistência do homem do rio.

É nesse cenário que a comunidade de barqueiros contracena, percebendo que sua história de vida também pode ir por água abaixo.

### 3. Conclusão

Pensar a arte no contexto amazônico nos induz formas de ativar pensamentos muitas vezes quase soterrados, para perceber a espacialidade, a cultura, o meio ambiente e trazer à tona processos de transformações sociais. A tríade arte, territorialidade e comunidade traz reflexões sobre os procedimentos e expressão; a esfera e atmosfera; a concordância

e identidade do lugar; a ressignificação da vida dos ribeirinhos – cuidadores do rio.

*Nas discussões sobre Estética Tocantina, não se deve considerar simplesmente os aspectos que preenchem a individualidade do gosto das pessoas que vivem no território da amazonidade paraense, no sudeste do Pará, mas se deve elencar um conjunto de fatores sensíveis, capazes de impulsionar o olhar, na perspectiva de captar diferentes comunicabilidades e territorialidades visuais na mediaticidade dos ecossistemas poéticos existentes. (SANTOS FILHO, 2013)*

A ação BarcoR – Estética Tocantina inicia com rio alto, que configura um estado de cheia e instiga um processo de criação e produção coletiva. É um momento em que os barqueiros precisam cuidar de seus barcos antigos, de uma forma diferente dos anos anteriores. Aliás, não é apenas para promover pequenos reparos a fim de garantir sua atuação no veraneio em Marabá, mas é reestabelecer a relação com o artefato material e simbólico barco, redescobrando sua forma, cor e identidade no contexto atual em que vive sem perder de vista a sua memória e história.

Uma questão vem à tona quando é apreendida por todos, a ideia de substituição da logomarca de empresas sobre o teto de embarcações a favor de uma nova identidade visual proposta pela ação. A luta no campo das representações dos grupos e indivíduos evidenciada pelo poder simbólico vem à tona, ensaiando uma forma de adentrar e desestruturar algo que insiste em ser o que é. Os sistemas simbólicos, na concepção bourdieusiana, “apresentam-se estruturados e cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação a favor do capital econômico” (BOURDIEU, 2006). Segundo Santos Filho (2013), “a arte inaugura a liberdade do homem, caracterizando-se como uma instrumentabilidade humana que impõe um grau a mais de consciência naquilo que realiza sob o poder da razão”. Nesse caso, os artistas e barqueiros certos da importância da identidade cultural amazonida ocupam

seu espaço de visibilidade, ou seja, no lugar antes ocupado pelo marketing empresarial que pouco os auxiliava no reconhecimento de si mesmo e do outro.

A performance da Buiúna sobre o rio Tocantins finalizou simbolicamente a ação ainda com o rio alto, provocando um olhar coletivo sobre o objeto barco, o rio e as crenças dessa comunidade ribeirinha amazônica. A performance colocou em pauta a importância do rio para a cidade fortalecendo elementos de reflexão sobre os possíveis impactos socioambientais provocados pela implantação de grandes projetos de hidrovias e hidrelétrica, os quais alterarão em breve, bruscamente, o ambiente do rio e o modo de vida dessa comunidade. Pudemos também ver no mesmo período outdoors espalhados pela cidade reforçando a ideia de que a mineradora que atua na região cuida do rio.

*O poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo. Um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graça ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for reconhecido. (BOURDIEU, 2006)*

O enunciado de Bourdieu nos traz mais reflexões sobre as relações de poder e o sistema simbólico como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. No entanto, a tentativa de “fazer ver e fazer crer” não produz efeitos reais, quando há tomada de consciência de como ele se manifesta e a quem serve. Pouco se deu ênfase ao fato passando quase que despercebido diante da grandeza e da beleza da obra coletiva, construída de dentro para fora.

No período do rio baixo, os barcos pintados trabalharam no transporte de muitos passageiros indo e vindo das praias, ora de forma individual, ora de forma coletiva formando um cenário

de cores e formas exibindo identidades visuais navegando<sup>16</sup>. Hoje, apesar das pinturas já em estado deteriorado, continuam gerando reflexões sobre o sentido da arte e a necessidade da continuidade de processos criativos coletivos. Os barqueiros afirmam o desejo de dar continuidade a um novo processo, agora gerenciado por eles mesmos, com a participação dos artistas, fortalecendo sua autonomia no exercício do fazer artístico e na reafirmação de seus saberes e de suas histórias. Além disso, o pintor de barco, conhecido como “Cabeça”<sup>17</sup>, passa a se reconhecer como artista plástico após diálogo sobre arte, revelando sua produção artística até então escondida e manifestando interesse na interação com outros artistas locais. Pompeu anuncia com satisfação a aquisição de seu barco, reafirmando: – Agora realmente sou barqueiro. Após a ação BarcoR, o número de associados cresceu de 40 para 52 barqueiros –.

A ação desencadeou uma série de reflexões sobre a arte e o contexto sociocultural amazônico. Vem à tona o significado da preservação do rio e o cuidado com o meio ambiente, a valorização da memória como patrimônio cultural ribeirinho. Deu-se maior visibilidade às potencialidades socioculturais da cidade de Marabá, estimulando o envolvimento e a participação de artistas, curadores e gestores culturais na realização de novos projetos com foco na valorização da cultura ribeirinha e da arte relacional. Por fim, a ação BarcoR possibilitou criar e recriar as artes visuais e performáticas estimulando o olhar e o repensar sobre a sustentabilidade da cultura no território amazônico. Ampliaram-se os espaços

---

16 Frase utilizada por Viga Gordilho – pesquisadora e curadora de arte, da Universidade Federal da Bahia/BA, durante relato de experiência de Mauricio Adinolfi sobre a ação BarcoR – Estética Tocantina, no 23º Encontro Nacional de Pesquisadora em Artes Plásticas, ocorrido em outubro de 2013 na cidade de Belém/PA.

17 Valdemilton Carneiro, popularmente conhecido por “Cabeça”, atua há muitos anos na pintura de barcos na cidade de Marabá/PA. Coordenou a equipe de pintores e auxiliares envolvidos na ação BarcoR.

alternativos das artes: a escadaria do cais, o estacionamento da colônia de pescadores, o estaleiro da rampa, o barco e a sede da associação dos barqueiros tornam-se pontos de encontros e de trocas entre artistas e barqueiros que buscam novas formas de intervir em suas realidades.

A Arte se relaciona com todo esse contexto instigando um novo olhar sobre o rio, o barco, a cidade e a vida dos ribeirinhos, refletindo sobre o pensar a própria arte, o território e suas disputas desiguais. A Arte relacional se constitui assim: estabelece uma relação de troca material e imaterial dos artistas com a comunidade e da comunidade com os artistas – uma mútua troca coletiva. Já a estética relacional torna-se um conceito mais específico da forma de pensar a arte, um campo de reflexão sobre a arte e todas as possibilidades de sentido ampliado que sua manifestação possa gerar. É pela forma que você tem toda a memória e a ressignificação do objeto que figura na racionalidade dos sujeitos, buscando encontrar nexos na cultura do ribeirinho, em seu repertório de pensar e refazer o mundo.

A Estética Tocantina então se constrói a partir da emersão do significado de cada elemento: rio, buiúna, barco, cidade, atividades cotidianas do ribeirinho, revelados por meio da materialização da obra artística. Santos Filho (2013), baseando-se no pensamento kantiano, diz que “a experiência estética é produto de uma consciência imediata da existência das coisas exteriores e só ocorre quando o objeto aparece no campo fenomenal”. Nesse caso, o objeto – ação BarcoR, como totalidade da arte. A ação poética gerou percepções imediatas relacionadas aos significados da vida. As soluções plásticas acordadas com a colaboração do grupo chegam ao consenso do todo. Cada vez mais o coletivo exerce um papel significativo nos processos de transformação de suas realidades. Nesse sentido, a beleza da obra leva o homem a refletir sobre sua própria vida e reagir, mesmo que ainda de forma tímida, sobre uma realidade indesejada, e ou (re)criar novas alternativas de vida que lhe possibilite a continuidade de ser o que é.

## REFERÊNCIAS

---

ADINOLFI, M.P. Intervenção Urbana – projeto BarcoR – Estética Tocantina. In: ANPAP. **Anais**. Belém-Pará, 2013.

ATZINGEN, NOÉ C. C. VON. **Vocabulário Regional de Marabá**. Marabá, 2004.

BARROS, J. M. Texto: Batelões nos Igarapés marabaenses. In: MARABÁ. Paulo Bosco Jadão. Marabá(PA),1984. Pág.37-54.

BOTELHO, D./ETAIL/. Carajás Visuais Entre Rios e Redes. In: FUNARTE. **Catálogo Rede Nacional Funarte de Artes Visuais 2012**. 9ª ed. Rio de Janeiro, p. 122-125 2013.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006

CHAGAS FILHO. Hidrelétrica de Marabá: matéria especial desvela impactos. In: **Jornal Opinião**. Edição 2.357, Marabá-PA, p. 4-5 2013.

FETAGRI. **Carta de Marabá**. Regional Sudeste Pará. /ETAIL/. Marabá-Pará, março, 2001. Disponível em: [www.fase.org.br](http://www.fase.org.br). Acesso em: 04/11/13.

FIALHO, C. **Relato de participação no projeto Carajás Visuais Entre Rios e Redes**. Tallentus Amazônia, 2013.

JADÃO, P. B. R. **Marabá**. Marabá (PA), p. 28, 1984.

MOREIRA, Marcone Jose. Banzeiro. In: FUNARTE. **Catálogo Prêmio de Artes Plásticas Marcantonio Vilaça 2009**. Rio de Janeiro, p. 6-15, 2009.

OLIVEIRA, W.; BRAGA, E.F.D. Lendas Regionais na Visão de Rildo Brasil. **Boletim Técnico n. 2**. Marabá(PA): Fundação Casa da Cultura, p. 87-90, 2003.

SAMPAIO, Walter Leitão. **Cruviana**. Marabá(PA), 1998.  
SANTOS, W. B. **Desigualdades regionais e dinâmicas territoriais na Amazônia paraense**. Disponível em: <http://unuhospedagem.com.br/revista/rbeur/index.php/anais/article/view/3596>. Acesso em: 06/04/2014

SOBRAL, Armando; HERKENHOFF, P. Caminhos da Gravura Contemporânea no Pará. In: ACERVO ONZE JANELAS. **Gravura no Pará**. Belém (PA): Secretaria de Estado de Cultura, p. 27, 2008.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

## ENCULTURAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO SOBRE VISÃO AMPLIADA DOS VALORES CULTURAIS E CONHECIMENTO APROFUNDADO DO CONTEÚDO

João Cláudio **BRANDEMBERG**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA/ICEN  
brand@ufpa.br

**Resumo:** *Neste artigo, tratamos de uma abordagem da Matemática como um fenômeno cultural, considerando as atividades sociais que estimulam a formação dos conceitos matemáticos e os valores culturais relacionados a essas atividades. Essa abordagem nos leva a uma análise do processo de ensino e de formação de professores a partir do conceito de “Enculturação matemática”, descrito por Bishop (1999), objetivando um maior compromisso e uma melhor atuação didática dos professores de matemática.*

**Palavras-chave:** *Enculturação matemática. Formação de professores. Representação simbólica. Valores culturais.*

**Abstract:** *This paper addresses an approach to mathematics as a cultural phenomenon, considering the social activities that stimulate the formation of mathematical concepts and cultural values related to these activities. This approach leads us to an analysis of teaching and teacher education process from the concept of “Mathematical Enculturation”, described by Bishop (1999), aiming for a greater commitment and better teaching performance of teachers of mathematics.*

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará/UFPA. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Keywords:** *Mathematical enculturation. Teacher training. Symbolic representation. Cultural values.*

## Introdução

Podemos afirmar que a Matemática é uma parte de nossa cultura que tem uma tecnologia simbólica específica<sup>2</sup> e que se sustenta em valores culturais determinados. De fato, a Matemática é utilizada em todas as sociedades e é a única matéria ensinada na grande maioria das escolas do mundo inteiro. Uma Matemática revestida de aspectos sociais, culturais, institucionais e pedagógicos, que determinam processos de ensino diferentes em comunidades diferentes, por exemplo: o ensino de Matemática em uma sociedade predominantemente agrícola é notadamente diferenciado de um ensino em uma sociedade tecnologicamente avançada. Dessa forma, verificamos que sociedades diferentes geralmente empregam suas instituições educativas para dar forma a um ensino de Matemática que responda a suas aspirações e metas sociais.

As ideias matemáticas são, essencialmente, um produto de inúmeros processos (culturais, sociais, institucionais, etc.) que diferem de uma cultura para outra. Em culturas com uma linguagem escrita mais desenvolvida<sup>3</sup>, essas ideias podem ser efetivamente registradas e arquivadas na forma de textos, que funcionarão como elemento de divulgação e comunicação das mesmas. Uma comunicação realizada geralmente de forma institucionalizada, isto é, através de um sistema de ensino formal: uma escola de educação formal, onde pessoas são reunidas para receber essa comunicação. Dessa forma, ainda que o ensino de matemática, ou mesmo a

---

2 Atualmente a tecnologia influi no desenvolvimento da Matemática, diretamente na resolução de problemas técnicos suscetíveis de tratamento matemático ou indiretamente mediante a outras ciências naturais (BISHOP, 1999).

3 Existem linguagens que podem ser escritas e outras não. Uma sociedade com uma linguagem escrita bem desenvolvida é considerada mais avançada que uma na qual predomina a linguagem falada.

Matemática, receba o mesmo título, a matemática escolar ensinada em uma escola de uma determinada sociedade pode não ser, em “essência”, a mesma ensinada em uma escola de outra sociedade com valores culturais e objetivos diferentes.

Nós, professores, consideramos a importância do ensino da Matemática e concordamos sobre o fato de os alunos apresentarem dificuldades em entender e aprender os conteúdos matemáticos. Tornou-se muito comum ouvir, por parte de nossos alunos, reclamações e questionamentos sobre a falta de significado dos conteúdos. No entanto, observamos que, posterior a esses questionamentos, principalmente, por necessidade de aprovação, eles acabam se adaptando às “regras do jogo” em um processo que tende a uma “aculturação” induzida pela escola (instituição de ensino).

Uma proposta nesse sentido, isto é, uma tentativa de se dar maior significado aos conteúdos, relacionando os mesmos com as questões advindas do cotidiano dos alunos, é a aplicação do “programa Etnomatemática” instituído por pesquisadores em educação matemática, principalmente com D’Ambrosio (2002), Gerdes (1991), Oliveras (1996) e Bishop (1999).

Para esses pesquisadores, faz-se necessária a atuação de um professor que conheça o conteúdo matemático e os aspectos culturais da Matemática para fazer a ligação entre os saberes do cotidiano e escolar. Segundo Bishop (1999), um professor com essas características necessita de formação específica, é o que ele vem a denominar professor “enculturador matemático”.

### **Enculturação & Aculturação**

O processo de enculturação, diferentemente do processo de aculturação, tem como objetivo principal preservar, ou fortalecer, os valores culturais de uma determinada comunidade. O processo de aculturação, que se caracteriza pela transmissão induzida de elementos de uma cultura para outra, geralmente, implica a aceitação e/ou a rejeição de determinados elementos culturais. Assim, a aculturação muitas vezes promove a desintegração de uma cultura, sobreposta por outra.

Segundo Lobão e Nepomuceno (2008), na Enculturação temos um processo sociocultural que se inicia na infância e se fortalece a partir de elementos institucionais, como a escola, a igreja e outros grupos sociais. A escola é uma das principais formas sistemáticas de mediação dos valores culturais, quando, para Bishop (1999), se utiliza, no processo, de “professores enculturadores”.

*A Enculturação acontece de forma sistemática, quando se dá através de mecanismos que se utilizam de metodologias formais para a transmissão do conhecimento e de forma assistemática, quando os indivíduos adquirem o conhecimento a partir da experiência do cotidiano, sem que haja uma demarcação formal dos ensinamentos. (LOBÃO e NEPOMUCENO, 2008, p. 3)*

É importante que os indivíduos de uma determinada cultura aprendam da forma mais efetiva possível o modo de vida de sua comunidade. Cabe à escola, como mediadora, estabelecer as relações entre os conhecimentos acadêmico (técnico) e cotidiano (informal), a partir de uma valoração dos conteúdos, socialmente debatidos, visando estabelecer essa forma efetiva de aprendizagem.

### **A formação de professores “enculturadores”**

Segundo Bishop (1999), as pessoas têm papéis específicos no processo de enculturação, principalmente os professores, os formadores de professores e os idealizadores de currículo (forma sistematizada). No entanto, torna-se impossível uma descrição precisa no desempenho desses papéis. É necessário um grande esforço e compromisso dos participantes.

Como a cultura tem forte influência sobre os “enculturadores”, é preciso uma preparação específica para a promoção (obtenção) dos “enculturadores matemáticos”, a qual passa por um processo que envolve: seleção, formação e capacitação (BISHOP, 1999, p. 204).

De qualquer modo, é necessário, preliminarmente, que os “enculturadores matemáticos” sejam “enculturados” matematicamente, isto é, conheçam os aspectos formais da cultura matemática e estejam conscientes dos valores culturais da Matemática. Além disso, devem conhecer (dominar) os aspectos da simbologia matemática.

Considerando a seleção dos “enculturadores matemáticos”, Bishop (1999, p. 205) aponta os seguintes critérios:

- i) Habilidade de personificação da cultura matemática;
- ii) Compromisso com o processo de enculturação;
- iii) Habilidade para comunicar ideias e valores da Matemática;
- iv) Aceitação da responsabilidade ante a cultura matemática.

Com relação à formação, Bishop (1999) estabelece os seguintes princípios:

- (1) O reconhecimento da Matemática como um fenômeno cultural;
- (2) Trabalhar com situações que exemplifiquem a presença dos valores matemáticos na sociedade;
- (3) Melhorar a compreensão e a competência no campo simbólico da Matemática;
- (4) Desenvolver seu conhecimento e sua compreensão ‘no nível técnico da cultura’;
- (5) Integrar esses princípios na mente do futuro professor; para desenvolver o meta-conceito de Enculturação matemática.

Em essência, de acordo com o descrito por Bishop (1999), a “Enculturação matemática” é um processo interpessoal (entre professores e alunos), institucionalizado (em geral escola), e que, apesar da intervenção de outros personagens no ambiente de realização, é um processo intencional e dirigido a conformar ideias. O que garante ao professor, em sua função, uma legitimidade, como conhecedor dos valores culturais da Matemática, de sua simbologia e de sua importância para a formação dos estudantes e futuros professores.

Assim, para a capacitação dos “professores enculturadores” a comunidade da Educação Matemática tem desenvolvido novos cursos, novas técnicas e novas metodologias; que visam possibilitar um contexto para maior reflexão, crítica, investigação, desenvolvimento e posterior análise do processo de “Enculturação matemática”.

O novo “enculturator matemático” está inserido (socialmente) em um grupo muito mais amplo e, em consequência, pode desenvolver uma influência profissional que vai além dos limites de sua sala de aula e de sua escola (BISHOP, 1999).

Necessitamos de um professor com uma visão ampliada e ao mesmo tempo aprofundada dos valores culturais e do conteúdo matemático que lhe possibilite trabalhar tanto em aplicações sociais do conhecimento matemático (informal) quanto na concepção teórica da simbologia (técnica), garantindo certo nível de conhecimento (formal) para a promoção dos sujeitos de sua orientação.

### **Valores culturais**

Segundo D’Ambrósio (2002, p. 18), reconhecer que os indivíduos de uma comunidade compartilham seus conhecimentos (linguagens, mitos, cultos, costumes) e têm seus comportamentos relacionados e subordinados a um sistema de valores referendados pelo grupo nos diz que esses indivíduos pertencem a uma cultura.

Uma necessidade de desenvolvimento de uma cultura advém das necessidades básicas de sobrevivência dos indivíduos que a compõem e, portanto, da própria cultura. Uma forma de suprir essas necessidades se dá pela relação estabelecida entre o saber (teórico) e o fazer (prático).

O cotidiano está impregnado desses saberes culturais. O processo de aprendizagem formal, então, busca reorganizar esses “fazeres” em “saberes”. Um saber importante na busca de compreender e lidar com os fenômenos, produzindo explicações, é o que denominamos saber matemático.

Para D'Ambrosio (2002), a utilização de práticas do cotidiano (compras, artesanato, apostas) revela a importância de se agregar valores culturais ao saber matemático (formal). Em uma cultura, são esses valores culturais que influem nos modos de lidar com o ambiente, buscando a explicação e o entendimento, para posterior uso (ensino) em situações futuras. Assim, os valores culturais estão diretamente ligados a questões de sobrevivência e, portanto, devem gerar conhecimentos que ações e comportamentos que modifiquem e reconstituam sua realidade cultural.

Grupos culturais diferentes geram conhecimentos diferentes, ou não, a partir de ações diferentes (e necessidades diferentes). “Naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural” (D'AMBROSIO, 2002, p. 60).

Em acordo com Oliveras (1996), uma definição de Cultura se representa pela importância de seus valores e aspectos correspondentes, os quais são determinantes para uma concepção universal. Oliveras (1996, p. 54) destaca os seguintes aspectos:

- I) **Aspectos semióticos**, de simbolização, expressão e comunicação;
- II) **Aspectos sociopolíticos**, de organização do trabalho, das relações sociais e de poder;
- III) **Aspectos cognitivos**, da forma de conhecer e ligados ao entorno;
- IV) **Aspectos tecnológicos**, de produtos e artefatos, criados com fins de domínio da natureza ou para facilitar o trabalho ou promover o lazer.

Assim, tanto a cultura matemática informal (cotidiano) quanto a cultura matemática formal (escolar) têm seus símbolos e linguagens próprios, suas organizações, seus modelos cognitivos e suas ferramentas de produção. É necessário, então, um conhecimento desses aspectos. O processo de investigação matemática, por atividades, deve proporcionar uma interação entre esses aspectos. Para Oliveras (1996, p. 52), “Isto amplia o campo educacional das atitudes, de grande importância e recente

reconhecimento em suas versões matemáticas. Reconhecer que existem atitudes matemáticas respeitando os objetos e as situações é novidade e supõe um grande avanço didático em nossa cultura escolar”. Portanto, faz-se necessária uma discussão sobre a linguagem simbólica da Matemática.

### **A Simbologia matemática**

Uma característica fundamental da linguagem matemática é o uso intensivo de uma representação simbólica, tanto na forma escrita como na forma falada, logo existe uma necessidade de desenvolvimento de notações que garantam a comunicação e ajudem na compreensão e em uma descrição clara e concisa do objeto ou processo matemático que buscam figurar.

*Uma notação é um conjunto de símbolos (signos: sinais) que representam uma ideia ou um objeto. A característica visual da notação define que sua construção deve ser feita a partir de sinais que sejam do conhecimento não só de quem a elabora, mas de todos que a utilizarão. No caso específico da notação matemática, utilizada atualmente, estes símbolos devem apresentar uma característica universal, uma vez que atinge a inúmeras culturas e línguas variadas. Desta forma, em geral, são utilizadas as letras do alfabeto e símbolos numéricos (algarismos) além de símbolos clássicos que se impuseram por seu uso e pela relevância matemática de seus criadores. (BRANDEMBERG, 2009, p. 98)*

Atualmente, as notações são à base da linguagem matemática (linguagem simbólica) e são utilizadas com grande frequência e naturalidade. No entanto, até atingir o estágio atual, a notação passou por inúmeros outros estágios de desenvolvimento. No período do renascimento, por exemplo, a obra matemática de Al-Khowarizmi, influenciou o trabalho dos matemáticos italianos e permitiu aos mesmos a criação de suas próprias notações. Um bom exemplo é a notação utilizada por

Rafael Bombelli (1526, 1572) em seu livro: *L'Algebra* (1572). Na tentativa de generalizar o uso da fórmula de Cardano-Tartaglia (ao caso irreduzível de uma equação do terceiro grau).

Bombelli, ao obter o que ele chama de “um tipo de raiz cúbica”, a qual apresenta em seu radicando a raiz quadrada de um número negativo; encontra novos números que para ele não podem ser nem “mais” (positivo) nem “menos” (negativo), ele os denomina: “*più di meno*” e “*meno di meno*” (o que atualmente representamos por  $i = \sqrt{-1}$  e  $-i = -\sqrt{-1}$ ). Para trabalhar esses “novos números”, ele introduz regras operatórias, como:

*Più via più di meno, fa più di meno;  
Meno via più di meno, fa meno di meno;  
Più di meno via più di meno, fa meno;  
Più di meno via meno di meno, fa più.*

Que em notação moderna, seriam respectivamente:

$$\begin{aligned} +(+i) &= +i; \\ -(+i) &= -i; \\ (+i)(+i) &= -1; \\ (+i)(-i) &= 1. \end{aligned}$$

Além disso, sua notação para radicais na resolução de equações, por exemplo, é da forma: *R.c.*[72.*m.R.q.*1088], em que observamos o uso das iniciais para representar os conceitos e operações envolvidas, como: *R.c.* para raiz cúbica e *m* para menos; que em notação “atual”, escrevemos  $\sqrt[3]{72 - \sqrt{1088}}$ .

*Uma notação adequada reflete melhor a realidade que uma notação pobre e, como tal, surge com uma vida própria, que, por seu turno, cria uma nova vida. O aperfeiçoamento da notação feito por Viète foi seguido, uma geração mais tarde, pelas aplicações da Álgebra à Geometria, feitas por Descartes, e pela nossa notação atual. (STRUIK, 1987, p. 88)*

Em acordo com Cajori (1993), os aperfeiçoamentos permitiram uma consolidação simbólica cada vez mais uniforme, a qual é decisiva na estruturação do conhecimento matemático, isto é, atualmente, temos uma linguagem matemática, na qual o uso dos símbolos está submetido a regras de gramática, sintaxe e semântica, que permitem e atestam sua utilização e possibilitam ao estudante de Matemática a percepção, mesmo que de relance, das mais complexas relações entre seus “objetos”. É importante observar que muito da simbologia matemática (notação) é utilizada para representar conceitos matemáticos, em toda sua complexidade, mas de forma sintética (resumida, condensada).

A simbolização matemática em seu aspecto visual se constitui em um estágio do processo que inclui, ainda, o processo de representação mental. Assim, a notação (representação simbólica visual) utilizada deve possibilitar ao estudante os subsídios necessários para uma boa representação mental.

É necessário um domínio dos aspectos técnicos da representação, por parte do “enculturador matemático”. As representações nas formas retórica e escrita necessitam interagir. Essa interação, além de produzir outras representações (imagens), caracteriza e fortalece um ensino de Álgebra que proporciona ao estudante (futuro professor) as condições necessárias para a abstração de conceitos (conteúdos) matemáticos. Garantindo, assim, o processo de transposição dos saberes de um ambiente (informal – formal – técnico) para o outro.

Acreditamos que o uso de uma forma de representação mais significativa para o estudante lhe permite ao menos uma boa representação mental. Essa representação bem articulada (esquemas de representação) deve proporcionar aos estudantes a formação de uma estrutura cognitiva (entidade conceitual) que lhes permitam entender, representar e utilizar os conceitos matemáticos, de forma mais efetiva, nas mais diversas situações-problema requeridas.

### **A Matemática dos ambientes culturais**

A importância de um componente cultural se faz importante na elaboração dos currículos e na formação dos

“enculturadores matemáticos”. Esse componente cultural permite, em alguma medida, tornar mais acessível a iniciação dos estudantes no nível técnico da cultura matemática.

Assim, em acordo com Bishop (1999, p. 151), o estudante deve reconhecer os valores culturais da Matemática e, para isso, é necessário que lhes sejam apresentadas fontes de outras culturas, que os façam conscientes da natureza cultural (universal) do pensamento matemático e lhes garantam material suficiente para investigar a cultura matemática.

São inúmeras as possibilidades de investigação, compreendendo atividades que vão, desde os métodos de contagem e representação de sistemas numéricos, até as regras sofisticadas de Cálculo (logaritmos) e Álgebra (estruturas).

Para Gerdes (1991), Oliveras (1996), Bishop (1999), D’Ambrosio (2002) e Mendes (2006), é natural uma adequação dessas ideias (atividades) no nível dos estudantes envolvidos e necessário que os materiais de referência estejam disponíveis.

Em acordo com Bishop (1999, p. 151), elencamos os seguintes temas, possíveis de serem trabalhados em atividades de investigação e que demonstrem a força da componente cultural na aprendizagem dos saberes matemáticos:

- i) Métodos de contagem e sistemas de numeração;
- ii) Calendários e mapas;
- iii) Artesanato (azulejos, cestaria, mosaicos);
- iv) Jogos;
- v) Números figurados e o teorema de Pitágoras;
- vi) Sistemas de medidas;
- vii) Quadrados mágicos.

Assim, nesse formato, o conhecimento matemático, se apresenta como um modelo da realidade, mediado pela importância do componente cultural, o que aproxima o estudante de um saber técnico matemático desmistificado. Esse conhecimento, antes carregado de mistérios e restrições, agora se apresenta em uma forma contextualizada, ao menos culturalmente, que visa facilitar o acesso dos futuros professores

ao conhecimento matemático, ampliando suas competências no campo da docência.

### **Contextualização de atividades**

Segundo Pais (2001), quando uma criança chega à escola, seu conhecimento está ainda fortemente associado aos elementos (objetos, processos, ideias) do saber cotidiano e seria um grande equívoco desprezar esses elementos na prática pedagógica. Um desafio para o professor, do ponto de vista didático, é o estudo e a produção de estratégias que possam contribuir na transformação desse saber cotidiano para o saber escolar, preparando o caminho para a passagem ao campo técnico do saber matemático. “A trajetória dessa transposição passa pela intuição primeira do cotidiano, pelos objetos do mundo material, pelas experiências e pelo uso de instrumentos próprios do espaço em que vivemos. Este é o terreno onde a aprendizagem dá os seus primeiros passos” (PAIS, 2001, p. 59-60).

A elaboração de atividades contextualizadas pode ser uma dessas estratégias metodológicas. Mas como elaborar e em que consiste uma atividade contextualizada? Em uma atividade contextualizada, os temas devem ser introduzidos de forma que resgatem as informações e os conhecimentos que o aluno traz de sua cultura, criando assim o que denominamos contexto, o que dará maior significado ao conteúdo e justificativa para seu ensino.

Para Mendes (2006), as atividades devem ser elaboradas em uma sequência que preserve a continuidade no processo de ensino-aprendizagem. É importante a organização de cada etapa para alcançar os resultados desejados (previstos). É necessário um direcionamento, para que os aspectos cotidiano, escolar e técnico possam interagir, de modo que os alunos reconstruam aspectos importantes e avancem na aprendizagem conceitual dos conteúdos matemáticos. De fato, uma investigação matemática implica processos complexos de pensamento matemático e requer o envolvimento e a criatividade dos alunos.

Assim, para a elaboração de uma atividade contextualizada que promova essa integração dos saberes

matemáticos, novamente apontamos que é necessário que o professor “enculturador matemático” tenha conhecimento da cultura (seus aspectos e valores) e conhecimento do conteúdo matemático (em seus aspectos formal e técnico), na medida em que avança no universo matemático.

### **A necessidade de conhecer a Cultura**

O ser humano, historicamente, é um ser social, logo sempre conviveu em uma cultura diversificada. Atualmente, existe um sistema globalizado, mas ainda temos exemplos de comunidades isoladas ou mesmo afastadas de outras comunidades. No entanto, o processo de relação entre as diversas culturas, nas últimas décadas, perdeu muito de seu caráter aculturante, em que as culturas dominadas tinham de aceitar a outra cultura dominante.

Vivenciamos uma maior interação e maior aceitação entre os diferentes tipos de elementos (crenças, mitos, hábitos) que compõem as mais diversas culturas, respeitando os traços culturais de cada povo. Assim, mesmo nessa diversidade de influências que compõem uma cultura moderna, os indivíduos continuam indo em busca de novas maneiras e métodos de obter novas formas de conhecimento e reconhecimento desse “novo” universo cultural.

Uma cultura se constitui em um sistema heterogêneo, do qual faz parte a cultura matemática, em maior ou menor grau de incidência. Assim, é necessária, por parte do “enculturador matemático” uma maior conscientização e compreensão dos aspectos, valores e elementos (objetos, processos) que compõem a cultura matemática e com isso possibilitar a liberdade de uso da linguagem matemática como uma forma de expressão que transcende o espaço acadêmico.

### **A necessidade de conhecer o conteúdo**

Para elaborar uma atividade investigativa em Matemática, o professor deve considerar diversos aspectos referentes às

tarefas que serão trabalhadas, aspectos esses que consideram o conteúdo, o aluno e a metodologia.

Com respeito ao conteúdo, deve ser considerado se as tarefas são apropriadas, explicitam os conceitos, são relevantes, transmitem ideias e desenvolvem aptidões. Os professores devem ter um conhecimento (compreensão) do conteúdo matemático que reúna várias características que lhes possibilitem produzir atividades de ensino (investigações e situações) que permitam aos seus alunos construir, de forma significativa, o conhecimento matemático formal. É preciso selecionar atividades em áreas do conhecimento matemático em que os conteúdos, valorados institucionalmente (pela escola), permitam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades intelectuais e o raciocínio dos alunos.

Cabe ao professor profissional as características de um generalista com uma visão ampliada do conhecimento gerado por uma ou mais culturas. Conhecimento esse que inclui o do conteúdo a ser ensinado, a saber, o conteúdo matemático. É consenso que o professor domine o conteúdo, embora não possamos, em princípio, determinar o que se entende por “conhecimento do conteúdo”. Mas, o que caracteriza este conhecimento: Saber muita Matemática? Saber sobre muita Matemática? Saber com profundidade o conteúdo a ser ensinado? Ou simplesmente, dominar alguns conceitos e técnicas específicos relacionados ao conteúdo matemático sob sua responsabilidade?

Pesquisadores em Educação Matemática, como Fennema e Franke (1992), defendem um conhecimento mais aprofundado, não somente do conteúdo matemático a ser ensinado no momento, mas de conteúdos ensinados futuramente, visando à continuidade na formação.

*Os professores têm que possuir um conhecimento aprofundado não apenas dos conteúdos matemáticos que ensinam, mas também dos conteúdos matemáticos que os seus alunos aprenderão no futuro. Apenas este conhecimento completo dos conteúdos matemáticos permite que o professor estruture o seu ensino da*

*Matemática de modo a que os alunos prossigam na aprendizagem. (FENNEMA e FRANKE, 1992, p. 147)*

Uma vez que o conhecimento do conteúdo matemático por parte dos professores na escola básica é insatisfatório, principalmente, os professores das séries iniciais do ensino fundamental. De fato, esses professores, geralmente, não têm formação em Matemática. Embora esta não seja uma característica exclusiva dos professores da educação básica, a deficiência no conhecimento matemático dos professores permite o surgimento de crenças, como: “os alunos não aprendem por que o professor não domina o conteúdo”.

Dessa forma, independente da filosofia, epistemologia ou concepção de ensino, o professor “enculturador matemático” necessita dominar um conjunto amplo de conteúdos (conceitos e objetos) matemáticos que lhe permitam nivelar, compreender e orientar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

O conhecimento do conteúdo que o professor tem influi diretamente em sua prática e é esse conhecimento aprofundado que permite ao professor a produção de atividades de ensino por meio das quais os alunos ampliam seu conhecimento matemático. Quanto mais conhecimento do conteúdo mais temas podem ser explorados, sempre buscando uma melhor formação dos estudantes.

### **Considerações**

A atuação dos professores “enculturadores matemáticos”, considerando a importância dos aspectos e valores culturais da matemática, deve convergir no sentido de proporcionar aos estudantes, atividades que promovam seu desenvolvimento da compreensão dos conceitos e dos processos matemáticos envolvidos, de forma a estimular, simultaneamente, suas capacidades de interpretar, traduzir e resolver problemas, de raciocinar e de se comunicar matematicamente.

Cabe ao “enculturador matemático” considerar os interesses, a disponibilidade e as experiências de seus

alunos, considerando as diferenças individuais, como: o ritmo de trabalho, o domínio da linguagem matemática e os antecedentes escolares.

Observamos que, atualmente, as necessidades de nossos alunos são muito diferentes das que a sociedade exigia aos seus membros, por exemplo, durante a revolução industrial. Hoje, temos uma sociedade em que a velocidade de informação coloca-se como um desafio à escola e, conseqüentemente, ao ensino de Matemática; isso exige mudanças no processo de ensino-aprendizagem, para que a transmissão e a aquisição de novos conteúdos matemáticos (conceitos, objetos e processos) contribuam em uma formação de indivíduos capacitados (competências e habilidades) a enfrentar os desafios de hoje e do futuro. Os estudantes devem estar preparados para compreender as complexidades e as tecnologias da comunicação, e, assim, assimilar essas informações e outras, importantes para promover sua inserção em uma sociedade da informação e da tecnologia.

Portanto, a aquisição do conhecimento matemático, a partir das aulas, deve proporcionar aos alunos oportunidades de realização de experiências que lhes permitam constatar o valor dos aspectos culturais, históricos e científicos da Matemática, de modo a compreenderem o importante papel dessa disciplina (ciência), no desenvolvimento e na evolução da sociedade.

Assim, em acordo ao que vimos discutindo, consideramos que um professor, com domínio da cultura e do conteúdo matemático, tem as ferramentas necessárias, para identificar e considerar a forma como os seus alunos aprendem Matemática, identificando o tipo de raciocínios e de dificuldades envolvidos nas tarefas que propõem e, com isso, diminuir efetivamente as dificuldades de aprendizagem e ampliar as possibilidades de enfrentamento de novos desafios.

**BISHOP, A. Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural.** Barcelona: Paidós, 1999.

## REFERÊNCIAS

---

BRANDEMBERG, J. C. **Uma análise histórico-epistemológica do conceito de grupo**. 2009. Tese (Doutorado). UFRN, Natal (RN), 2009.

CAJORI, F. **A History of Mathematical Notations**. Two volumes bound as one. New York: Dover, 1993.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

FENNEMA, E; FRANKE, M. L. Teachers' knowledge and its impact. In: GROWS, D. A. (Ed.). **Handbook of research in mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan, 1992. p. 147-164.

GERDES, P. **Cultura e despertar do pensamento geométrico**. Instituto superior pedagógico. Moçambique, 1991.

LOBÃO, A. C; NEPOMUCENO, C. N. Processos Culturais: Endoculturação e Aculturação. **Estudos Contemporâneos de Cultura**, Fascículo 8, Campina Grande, UEPB/UFRN, 2008.

MENDES, I. A. A Investigação Histórica como agente da cognição matemática na sala de aula. In: MENDES, I. A; FOSSA, J. A; VALDÊS, J. E. N. **A História como um agente de cognição na Educação Matemática**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2006.

OLIVERAS, M. L. **Etnomatemáticas. Formación de profesores e innovación curricular**. Granada: Comares, 1996.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática uma análise da influência francesa**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

STRUICK, D. J. **A Concise History of Mathematics**. 4ª ed. revista. Nova York: Dover, 1987.

## A PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM E A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NESSA RELAÇÃO

Maria Lidia Paula **LEDOUX**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/ PPGCEM  
paulaledoux@ufpa.br

Francisco Hermes Santos da **SILVA**<sup>2</sup>  
fheremes@ufpa.br  
Universidade Federal do Pará/ PPGCEM

**Resumo:** *Este estudo surgiu a partir das inquietações vivenciadas na disciplina Psicologia da Aprendizagem, ministrada nas turmas do Curso de Licenciatura em Matemática, e teve como objetivo investigar a percepção conceitual dos professores em formação inicial em relação à disciplina, na perspectiva de identificar as aproximações e os distanciamentos que existem entre a disciplina e o curso. A investigação foi realizada junto a 21 alunos, selecionados nas três turmas em que ministramos a disciplina. As informações foram constituídas via questionário com questões semiestruturadas. As respostas dadas aos questionamentos – Percepção conceitual dos professores em formação sobre a Psicologia da Aprendizagem. A relação/identidade dos Professores em formação com a disciplina Psicologia da Aprendizagem. Distanciamentos e Aproximações entre a Psicologia da Aprendizagem*

---

1 Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática –PPGCEM/REAMEC da Universidade Federal do Pará – UFPA. Professora Assistente da Faculdade de Matemática da Universidade Federal do Pará, do Campus Universitário de Castanhal.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGCEM da Universidade Federal do Pará – UFPA.

e a Licenciatura em Matemática – serviram de eixos de análise. As análises foram baseadas na metodologia da Análise Textual Discursiva, defendida por Roque Moraes. Os resultados apontam que nas percepções desses professores em formação, existem distanciamentos e aproximações na relação entre Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática.

**Palavras-chave:** *Psicologia. Aprendizagem. Percepção. Aproximações. Distanciamentos.*

**Abstract:** *This study arose from concerns experienced in the discipline of Psychology Learning, taught classes in the Bachelor of Mathematics and aimed to investigate the conceptual perception of teachers in initial training in relation to the discipline, in order to identify the similarities and distances that exists between the discipline and course. The investigation was conducted with 21 students, selected the three classes we teach in the discipline. The information was made via semi-structured questionnaire with questions. The answers given to the questions - conceptual perception of teachers in training on the Psychology of Learning. The relationship / identity of Teachers in training with the discipline of Psychology Learning. Distances and approaches between the Psychology of Learning in Mathematics and served as axes of analysis. The analysis were based on the methodology of Textual Discourse Analysis, defended by Roque Moraes. The results show that in perceptions of these teachers in training, there are distances and approximations in the relationship between Psychology and Learning in Mathematics.*

**Keywords:** *Psychology. Learning. Perception. Approaches. Distances.*

## Introdução

O binômio *ensinar e aprender* são elementos significativos e presentes na construção do conhecimento. E a relação que se estabelece entre os dois aspectos é reforçada por determinadas teorias, que nos levam a indagar sobre *o que ensinamos, como ensinamos e para que ensinamos*. Essas indagações estão diretamente relacionadas à figura do educador e ao ambiente de formação.

Educadores de todos os níveis vivem em seus ambientes de práticas as angústias de não conseguirem compreender os porquês do insucesso escolar de um número significativo de alunos que, a cada final de um ano letivo, não conseguem aprovação para as séries subsequentes. No ambiente escolar, vários são os elementos (culturais, sociais, políticos, econômicos) que se configuram e que contribuem de forma significativa para que esses resultados sejam encontrados na escola. No entanto, esses por si só não dão conta de explicar o quadro de reprovação, repetência, evasão, dificuldades de aprendizagem, etc. Outro elemento se faz presente neste cenário – a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Durante a formação inicial em cursos de licenciaturas, professores em formação estudam, nos primeiros três anos do curso, as disciplinas específicas de área e, no último ano, as disciplinas pedagógicas, que, a princípio, se tem a ideia de que essas disciplinas darão conta de preparar o professor o suficiente para que se torne capaz de mediar de forma eficaz as situações surgidas no ambiente escolar.

No entanto, as disciplinas pedagógicas, dentre elas a Psicologia da Aprendizagem, não devem ser vistas como as ‘resolvedoras’ dos problemas que se desenham na/em sala de aula. A percepção que se deve ter sobre essas disciplinas é que essas servirão de base para que os professores em formação possam ter uma proximidade com as teorias estudadas e que a integração desses conhecimentos permitirá que os problemas de ensino-aprendizagem que estão situados na/em sala de aula sejam compreendidos e mediados pelos professores.

Com base nesse pressuposto e considerando a relevância do estudo situado em nossa prática docente, realizamos a pesquisa em três turmas do Curso de Licenciatura Plena em Matemática, na perspectiva de responder as seguintes indagações: *Qual a percepção sobre a Psicologia da Aprendizagem desses professores em formação? Como os professores em formação na área da Matemática se relacionam/identificam com a disciplina Psicologia da Aprendizagem? Como ocorre o processo de distanciamento e aproximação entre a Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura*

*em Matemática?* Esses questionamentos surgiram a partir das aulas trabalhadas na disciplina Psicologia da Aprendizagem nas referidas turmas.

A disciplina Psicologia da Aprendizagem para o curso de Licenciatura em Matemática do universo investigado é ofertada no 5º Semestre do curso, e, do total de 74 professores em formação das três turmas em que trabalhamos com a disciplina, 25 estão cursando o 7º Semestre e 49 estão finalizando o 8º semestre do curso. Na intenção de aplicar os questionários com questões semiestruturadas para a constituição das informações a um grupo menor, houve a necessidade de criar critérios para selecionar os sujeitos que participaram do estudo.

Assim, estabelecemos como critério selecionar somente os professores em formação que manifestaram interesse em desenvolver seus trabalhos de conclusão de curso na área da Educação Matemática, após terem cursado a disciplina. A partir desse critério, os sujeitos foram selecionados da seguinte maneira: da turma de 2009/Extensivo de 25 professores em formação, seis foram selecionados por terem optado em fazer o Trabalho de Conclusão de Curso na Educação Matemática. Da turma 2009/Intensivo de 24 professores em formação, seis fizeram a opção, e, da turma 2010/Extensivo de 25 professores em formação, nove fizeram a opção. A partir desse critério, selecionamos 21 sujeitos que correspondem a 29% do total de professores em formação. Após o processo de seleção, aplicamos os questionários e, a partir das respostas as questões de investigação, agrupamos as informações, considerando cada questão como um eixo de análise.

Considerando que esta pesquisa é de abordagem qualitativa, elegemos a metodologia da Análise Textual Discursiva para realizar a análise, pois essa nos permite trabalhar com os textos que compõem o *corpus* da análise, produzidos especialmente para a pesquisa e que

*[...] não carregam um significado a ser apenas identificado; são significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados com base em suas teorias e pontos de vista. Isso exige que o pesquisador em*

*seu trabalho se assuma como autor das interpretações que constrói dos textos que analisa. Naturalmente nesse exercício hermenêutico de interpretação é preciso ter sempre em mente o outro pólo, o autor do texto original. (MORAES, 2003, p. 194)*

Na Análise Textual Discursiva, optamos em trabalhar com o método indutivo que possibilita eleger categorias com base nas informações constituídas, permitindo ao pesquisador organizar, por um processo de comparação entre as unidades de análise, um conjunto de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito (LINCOLN e GUBA, 1985). O método traz em si a subjetividade e foca na qualidade, na ideia de construção, na abertura ao novo que Boaventura Santos (1996) denomina paradigma emergente (MORAES, 2003).

A partir da definição do método, transformamos as questões norteadoras da investigação em unidades definiram eixos de análise assim constituídos: **Eixo de Análise 1** – *Percepção dos professores em formação sobre a Psicologia da Aprendizagem.* **Eixo de Análise 2** – *A relação/identidade dos professores em formação com a disciplina Psicologia da Aprendizagem.* **Eixo de Análise 3** – *Distanciamentos e Aproximações entre a Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática.*

Fizemos então a *interpretação* (MORAES, 1999) do conjunto de significados expressos nos eixos de análise definidos, embasadas em teorias que fundamentaram as discussões. Vale ressaltar que a análise textual discursiva é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem das informações constituídas. Desta forma, a organização deste artigo compreende as fundamentações, as análises e as interpretações das ideias aqui constituídas. Para fundamentar as questões aqui abordadas e entender melhor as relações entre a Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática, consideramos relevante, ainda que de forma sucinta, fazer uma breve contextualização da Psicologia como uma ciência que contribuiu de forma significativa para a Educação.

A Psicologia como ciência distanciada das demais ciências surge com as pesquisas realizadas na Universidade de Leipzig pelo pesquisador alemão Winhelm Wundt (1832–1920), que em 1879 funda o primeiro laboratório de Psicologia Experimental (CARVALHO, 2005), considerado um marco para o nascimento da Psicologia como ciência. Após estudos realizados sobre as outras ciências, apontou pontos significativos sobre o objeto de estudo da Psicologia – a experiência imediata e as sensações sem interpretações são formadoras de nossa consciência.

Para avançar como ciência, a Psicologia se vincula a outras áreas do conhecimento que resulta em teorias ligadas às questões educacionais, em que se destacam as contribuições de Pavlov no que se refere à aprendizagem, com experimentos realizados com animais, a partir do processo de condicionamento por meio de estímulos externos. Esses resultados com auxílio das ciências comparadas foram trazidos posteriormente, para o campo dos seres humanos.

Com o avanço da Psicologia, outras contribuições surgem para a compreensão do homem, e um dos maiores vultos da Psicologia foi Sigmund Freud, que defendia o *inconsciente como a sede máxima dos conflitos intrapsíquicos*, como forma de compreender o conflito mediado pelo Ego entre o Id e o Superego. Apesar de não ter dedicado suas experiências para compreender as questões educacionais,

*[...] é compreensível que as investigações da vida sexual das crianças e de seu desenvolvimento psicológico tenham atraído a atenção de educadores e lhes mostrado seu trabalho sob nova luz. (FREUD apud KUPFER, 1989, p. 12).*

As teorias de Freud são aplicadas em grande parte para compreender as situações surgidas no ambiente escolar, especialmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem que estão presentes nas salas de aulas, que dependendo de quem a conduz, pode tornar essa aprendizagem mais ou menos prazerosa.

Em se tratando das teorias que discutem a aprendizagem, destacamos a contribuição de Carl Rogers, que defendia o ensino centrado na perspectiva do aluno e que aprendemos aquilo que nos é significativo. Apesar de em grande parte se valorizar o aspecto psicológico na compreensão do homem e dos problemas de aprendizagem, outro aspecto deve ser considerado nesse contexto: o aspecto social que se constrói em diferentes momentos históricos, pois vivemos em meio a diversas concepções de sujeito e de sociedade, bem como de elementos que transformam tanto o ambiente quanto à capacidade intelectual dos sujeitos.

Como vivemos em uma sociedade, certamente estamos envolvidos em paradigmas que determinam a construção de modelos pedagógicos que são desenvolvidos nas escolas e que servem como condutores das práticas de aprendizagem desenvolvidas no ambiente escolar. Essas práticas são mediadas por professores que desempenham suas funções a partir das habilidades que se construíram durante a formação inicial e se constroem ao longo do exercício profissional, aliadas às metodologias de ensino adotadas por cada professor. Portanto, como o processo de ensino-aprendizagem é uma habilidade desenvolvida pelo homem, logo podemos afirmar que é uma função social, pois “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VIGOTSKY, 1998, p. 115). Assim, é importante ressaltar que a aprendizagem do aluno depende em grande parte, dos modos e meios utilizados pelo professor para instrumentalizar o ensino.

Em se tratando de ensino-aprendizagem, voltamos nosso olhar aos professores em formação do Curso de Licenciatura em Matemática, na tentativa de compreender como esse processo ocorre, considerando que a disciplina Psicologia da Aprendizagem só é ofertada no 5º semestre do curso, assim como as demais disciplinas pedagógicas que têm para si a responsabilidade de dar conta da formação didático-pedagógica dos professores em formação.

Quando entramos nas turmas do curso de Licenciatura em Matemática com disciplinas pedagógicas, vivenciamos duas situações bem antagônicas. De um lado, temos

professores em formação que a princípio demonstram certa estranheza em relação à disciplina e, posteriormente, vão se envolvendo e passam a ter outra visão sobre as disciplinas da área pedagógica, pois que essas os aproximam das questões que serão vivenciadas por eles ao saírem do curso. De outro, temos professores em formação que consideram que essas disciplinas são dispensáveis para sua formação, pois esses não se veem em uma sala de aula ensinando crianças e adolescentes. Mesmo que o curso seja de licenciatura, existem alunos que não conseguem se ver como professor de Matemática e acabam considerando as disciplinas pedagógicas como complexas, preferindo as disciplinas que são específicas de área, pois consideram que, para ser professor de Matemática, é necessário apenas ter o domínio sobre os conteúdos matemáticos a serem ensinados.

Nesse pensar, consideramos que a formação didático-pedagógica ocorre dentro de uma fragilidade muito grande, pois não conseguimos compreender como professores em formação não conseguem ver as disciplinas pedagógicas como verdadeiras aliadas para o processo de formação da identidade do eu professor. Essa identidade ou não de ser professor pode se dar em momentos completamente distintos, pois, durante nossa prática docente, já tivemos a oportunidade de presenciar professores em formação que passaram a se identificar com a profissão professor a partir das leituras, discussões e envolvimento com as disciplinas pedagógicas. Assim como já presenciamos aqueles que, estando no último semestre do curso, ao se verem dentro da escola em disciplinas de Estágio Supervisionado, afirmam que não é isso que querem fazer e acabam desistindo do curso.

Portanto, considerando esses pressupostos, nosso olhar se direciona à percepção dos professores em formação em relação à disciplina Psicologia da Aprendizagem.

**Eixo de Análise 1** – Percepção Conceitual dos professores em formação sobre a disciplina Psicologia da Aprendizagem.

Para falar em percepção necessariamente temos que fazer referências à função cerebral que atribui significado a estímulos

sensoriais, que é a percepção, e é através dela que o indivíduo organiza e interpreta suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. A percepção tem como percussores – Hermann Von Helmholtz, Gustav Theodor Fechner e Ernst Heinrich Weber, Wilhelm Wundt.

Para a Psicologia,

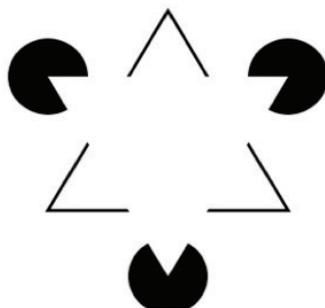
*[...] a percepção é o processo ou resultado de se tornar consciente de objetos, relacionamentos e eventos por meio dos sentidos, que inclui atividades como reconhecer, observar e discriminar. Essas atividades permitem que os organismos se organizem e interpretem os estímulos recebidos em conhecimento significativo. (APA, 2010, p. 695)*

Na Psicologia, o estudo da percepção tem uma importância fundamental para compreender o comportamento das pessoas que se baseia na interpretação que essas fazem da realidade e não na realidade em si, razão essa pela qual “[...] a percepção do mundo é diferente para cada um de nós, cada pessoa percebe um objeto ou uma situação de acordo com os aspectos que têm especial importância para si própria” (idem, ibidem, p. 696).

Porém, é importante considerar que a percepção que o indivíduo tem e/ou faz sobre algo está diretamente relacionada com as influências externas (próprias do ambiente) e internas (próprias do indivíduo) recebidas durante o processo perceptivo. Assim, vários são os fatores que podem influenciar a percepção, pois o processo de percepção tem início com a atenção que não é mais do que um processo de observação seletiva, ou seja, das observações por nós efetuadas (APA, 2010).

No desenvolvimento da percepção dos seres humanos, além dos fatores externos e internos, outros elementos estão presentes nesse processo como a visão e a audição. Além dos outros sentidos que têm a capacidade de fazer a percepção olfativa, gustativa, tátil, temporal, espacial e social (BARROS, 2009).

Um bom exemplo de percepção visual é o triângulo de Kanizsa que demonstra o princípio do fechamento.



Tendemos a ver um triângulo branco sobreposto à figura, como uma figura completa e fechada, embora ele só seja sugerido por falhas nas demais formas que compõem a figura.

Quanto à percepção auditiva (BARROS, 2009), é feita dos fenômenos sonoros recebidos pelo ouvido. Em uma aula, muito da percepção auditiva é feita pelos sons emitidos pela fala do professor e de outros ruídos internos e externos que se misturam e, na maioria das vezes, acabam prejudicando tanto o professor ensinar quanto o aluno aprender.

A Percepção Social (BARROS, 2009) é um aspecto a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem, pois a percepção de certos aspectos relacionados às características humanas pode ser constituída socialmente e sofre influências das questões de gênero, raça, nacionalidade, sexualidade e outras.

As três formas (visual, auditiva e social) de percepções acima apontadas são significativas na sala de aula, pois é da junção desses três elementos que a percepção se constrói, como podemos observar nos excertos a seguir apontados pelos professores em formação:

*[...] na minha percepção a Psicologia da Aprendizagem é a disciplina que possibilita ao professor um melhoramento da sua prática pedagógica, uma vez que*

*a mesma serve como auxílio para entender e visualizar os problemas que alguns alunos poderão enfrentar na absorção dos conteúdos ministrados dentro de sala. (Professores em Formação/Intensivo/2009)*

*[...] A Psicologia da Aprendizagem nos auxilia a compreender o processo de ensino/aprendizagem de diferentes maneiras: comportamento, sentimento, motivação, dificuldades de aprendizagem, entre outras, é essa a minha percepção da disciplina. (Professores em Formação/Extensivo/2010)*

*[...] percebo a disciplina como forma de compreender as fases e níveis de aprendizagem do aluno, permitindo, assim que o professor trabalhe os conteúdos de forma a considerar a fase e o nível de aprendizagem que ele se encontra/apresenta. (Professores em Formação/Extensivo/2009)*

Os professores em formação do Curso de Licenciatura em Matemática desenvolveram suas percepções sobre a Psicologia da Aprendizagem durante o ensino da disciplina, considerando que a compreensão de dado conteúdo depende da clareza com que são colocados e do nível de compreensão dos alunos. Essas percepções apontam para uma visão de que a Psicologia da Aprendizagem permitirá a esses professores em formação, a compreensão dos níveis, fases e processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

Na percepção desses sujeitos, a partir da compreensão desses processos, esses se tornarão profissionais mais capacitados para saber lidar com as situações surgidas em sala de aula, como podemos observar nos excertos a seguir:

*[...] A Psicologia da Aprendizagem se refere a métodos de ensino, que poderemos adotar na sala de aula como professores no futuro. (Professores em Formação/Extensivo/2010)*

*[...] A disciplina é de extrema importância, pois contribui muito para capacitar o que seremos futuramente. (Professores em Formação/Extensivo/2009)*

*[...] A Psicologia da Aprendizagem nos dá noção de como saber lidar com algumas situações na sala de aula que vamos enfrentar como professores, [...] a disciplina auxilia os futuros professores a serem profissionais mais preparados e mais capacitados. (Professores em Formação/Intensivo/2009)*

O que se observa é que esses sujeitos acreditam que os conteúdos trabalhados na disciplina podem contribuir para que, no momento em que estiverem desenvolvendo suas práticas docentes, esses possam lançar mão desses conhecimentos para auxiliá-los na resolução de situações surgidas na sala de aula, pois “[...] conforme a necessidade e a capacidade do organismo, os estímulos sensoriais são integrados, interpretados e tornam-se significativos” (PRESTES, 2010, p. 56), ou seja, a partir da percepção significativa desses professores em formação em relação aos conteúdos aprendidos na disciplina, esses poderão fazer a interpretação da situação real vivenciada na sala de aula, pois a percepção se constitui como a principal fonte de aquisição de experiências humanas, tanto em espaços de convivência em determinado grupo social, quanto em contextos em que se vive com seus pares em ambiente de práticas, incluindo-se aqui as interações vivenciadas na sala de aula. E como falar de interação na sala de aula se não falarmos de relação/identidade de professores em formação.

**Eixo de Análise 2** – A relação/identidade dos professores em formação com a disciplina Psicologia da Aprendizagem.

Dependendo de como nos relacionamos e/ou nos identificamos com **o que** ensinamos, com **o como** ensinamos e com **para que** ensinamos, os resultados podem ser favoráveis ou não para que a aprendizagem de determinados conteúdos sejam ou não apreendidos em qualquer nível de escolaridade, pois “[...] o conceito de identidade está formulado a partir das

noções dos vínculos de integração espacial, temporal e do social do sentimento de identidade, os quais vão compor a dinâmica do funcionamento mental” (GRIMBERG, 1971, p. 106).

Para os professores em formação do curso de Licenciatura em Matemática essa identidade se constituiu a partir do entendimento do conteúdo e da compreensão desses sobre cada aspecto trabalhado, conforme podemos observar nos excertos a seguir.

*[...] não tive dificuldades de me relacionar com a disciplina, ela é muito importante para minha formação, pois com ela aprendi como lidar com alunos de diferentes faixas etárias e com alunos que necessitam de um atendimento especial. (Professores em Formação/Extensivo/2010)*

*[...] me identifiquei logo com a disciplina, pois tive a oportunidade de aprender que o professor precisa conhecer o tipo de aluno que tem e como saber lidar com cada indivíduo, então é que entra a participação da Psicologia que estuda o comportamento do ser humano. (Professores em Formação/Intensivo/2009)*

*[...] a disciplina me proporcionou um saber que vai me preparar para enfrentar e entender as dificuldades de ensino/aprendizagem dos alunos dentro e fora do ambiente escolar, isto ajudou a me identificar com a disciplina. (Professores em Formação/Extensivo/2009)*

*[...] A partir da minha relação/identidade com a disciplina vou poder desenvolver métodos de ensino para aplicar futuramente aos meus alunos e melhorar o aprendizado. (Professores em Formação/Extensivo/2009)*

Observamos que os professores em formação não tiveram nenhuma dificuldade para estabelecer uma relação favorável com a disciplina e nem de se identificar com os

conteúdos trabalhados. Observa-se ainda que esses sujeitos já conseguem fazer a associação dos conhecimentos desenvolvidos nas teorias estudadas a situações reais fazendo referência de uma futura utilização desses conhecimentos no desenvolvimento de suas práticas docentes de uma forma mais humanizada, pois consideram que a disciplina proporcionou o entendimento da necessidade de conhecer o aluno para poder compreender suas necessidades e limitações.

Para Grimberg (1971, p. 106),

*[...] a identidade é a consciência do “eu individual” que o indivíduo tem como um ser de mundo. A identidade é o conhecimento por parte de cada indivíduo da condição de ser uma unidade pessoal, separada e distinta dos outros, permitindo-lhe reconhecer-se o mesmo a cada instante de sua evolução, correspondendo, no plano social, à resultante de todas as identificações prévias feitas até o momento considerado.*

E considerando a afirmativa do autor, compreendemos que a identidade é própria de cada indivíduo e que essa se constitui da relação desse com as aproximações e/ou distanciamentos que esse indivíduo estabelece no meio temporal, espacial e social em que ele está inserido. No entanto, tivemos professores em formação que consideram que a disciplina está mais para a teoria do que para a prática, como podemos observar nos excertos a seguir.

*[...] Há um grande embate de qualquer disciplina pedagógica com a Matemática. Embora a Psicologia da Aprendizagem nos capacite psicologicamente para situações vindouras, há um mundo lá fora que se diferencia de toda e qualquer teoria bem colocada na graduação. (Professores em Formação/Extensivo/2010)*

*[...] a minha relação com a Psicologia da Aprendizagem, apesar de considerar ser muito importante como auxiliar na resolução de problemas no ensino/*

*aprendizagem, ainda tenho que estreitar melhor meus conhecimentos com as teorias para obter melhores resultados. (Professores em Formação/Intensivo/2009)*

Para uso dos conhecimentos teóricos em situações reais é necessário, antes de tudo, não só ter o domínio sobre determinada teoria, mas, principalmente, saber o quando, o onde e o como fazer uso dessas teorias para obter os resultados esperados, concordamos que “[...] há um mundo lá fora que se diferencia de toda e qualquer teoria [...]”. Porém, é importante considerar que toda e qualquer teoria precede de uma prática que a antecedeu, pois assim como “[...] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde...” (FREIRE, 1991, p. 58), uma teoria não nasce sem que essa tenha sido fundamentada em bases que lhes deem sustentação. Assim, concordamos que é necessário não só estreitar relação com as teorias, mas também aproximar-se dessas para que a identidade necessária com essas teorias seja estabelecida, pois “[...] a gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (idem, ibidem).

**Eixo de Análise 3** – Distanciamentos e Aproximações entre a Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática.

Falar em *distanciamento* (aqui compreendido como o ato ou efeito de distanciar ou distanciar-se de algo ou de alguma coisa) e *aproximação* (aqui entendida como uma representação inexata de algo ou de alguma coisa) é necessário primeiro nos colocarmos no lugar do outro e compreender como o ser humano se situa em espaços de convivência, pois essa relação é muito singular, cada indivíduo tem especificidades que lhes são próprias e que respondem pelas aproximações e/ou distanciamentos que esses estabelecem sobre uma determinada situação. Portanto, o distanciamento e a aproximação entre a disciplina Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática foram conceituados a partir da compreensão dos professores em formação envolvidos neste estudo, como podemos observar nos excertos a seguir.

*[...] A Matemática se distancia porque tem uma fama histórica de que é uma disciplina difícil e praticamente impossível de dominar. Mas ela também se aproxima da Psicologia da Aprendizagem porque a disciplina nos oferece ferramentas que ajudam a amenizar essa questão, porque com ela o professor passa a enxergar onde os alunos estão enfrentando dificuldades nos conteúdos ministrados dentro de classe. (Professores em formação/Extensivo/2009)*

*[...] a Matemática se distancia de todas as outras disciplinas porque ela é da área de exatas e as outras são de outra área, aí não tem como se aproximar. Mas quando a gente estuda a Psicologia a gente percebe que a Matemática devia se aproximar para a gente poder compreender como ensinar. (Professores em formação/Extensivo/2010)*

*[...] como a Matemática tem como base a lógica e os números e a Psicologia tem o pensamento humano como uma de suas bases, aí está o distanciamento. (Professores em formação/Intensivo/2009)*

Observa-se que o distanciamento aqui situado está no que culturalmente foi estabelecido em relação ao conhecimento matemático ser considerado da área “dura”, não havendo espaço para que os conhecimentos de outras áreas sejam inseridos, o que consideramos como mito, pois a Matemática como uma ciência desenvolvida pelo homem e para o homem, o aspecto humano, ou seja, o conhecimento do próprio homem, não pode ser ignorada, pois segundo Chauí, (2000), “todas as ciências são humanas e resultam da atividade humana”. Assim, por ser a Psicologia a ciência que estuda o comportamento humano e seus processos mentais, que passam pela sensação, emoção, percepção, aprendizagem etc., é fundamental que em processos de formação de professores que é uma atividade humana feita por humanos, os conhecimentos da Psicologia sejam inseridos

para formar indivíduos capazes de compreender o homem e suas relações com o próprio homem e com o mundo.

Mesmo compreendendo a existência de um distanciamento, esses consideram que há certa aproximação, pois estão em processo de formação de professores, e a Psicologia contribui para o desenvolvimento desse processo, pois segundo Edward Thorndike (1874/1949) “o homem aprende por um processo de associação de ideias – da mais simples para a mais complexa”, como podemos observar nos excertos a seguir:

*[...] A Psicologia da Aprendizagem se aproxima porque ajuda os futuros professores licenciados em Matemática a compreender a dificuldade que o aluno apresenta em aprender e entender a Matemática, mas tem professor que não gosta de disciplinas pedagógicas, por isso ela se distancia da Matemática, eu penso que é assim. (Professores em formação/Intensivo/2009)*

*[...] Com certeza há uma aproximação muito grande, tendo em vista que estamos sendo formados professores. Então a disciplina não pode se distanciar da licenciatura. (Professores em formação/Extensivo/2009)*

*[...] há uma aproximação quando os conhecimentos da Psicologia são colocados na teoria. Mas quando essas teorias são colocadas na prática, nem sempre conseguimos observar essa aproximação, aí eu considero que há certo distanciamento. (Professores em formação/Extensivo/2010)*

O entendimento dos professores em formação sobre aproximação e distanciamento entre a Psicologia da Aprendizagem e a Licenciatura em Matemática ainda está situado naquilo que a disciplina pode proporcionar em se tratando da compreensão do como saber ensinar. Esses não tiveram o entendimento de que a inserção do campo psicológico na área da educação tem como foco as relações que são estabelecidas pelos atores sociais que

fazem a educação em torno das questões que se desenham no processo educativo. Mas, especificamente, trabalha com o ensino como ação criativa do educador na transmissão do conhecimento e com a aprendizagem como ação dos alunos na apreensão do conhecimento (PRESTES, 2010).

A Psicologia da Aprendizagem como disciplina que faz parte da preparação pedagógica deve alicerçar os professores em formação no sentido de estarem preparados não só para estabelecer conceitos e valores do que é ser professor, mas também para o desenvolvimento de suas práticas no saber fazer docente. E a Licenciatura em Matemática como meio condutor desse processo deve facilitar para que esses professores em formação sejam capazes de compreender como se desenvolve a dinâmica do binômio *ensinar* e *aprender*, sendo esta a ação primeira do profissional professor, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25), num constante ir e vir dos saberes que se cruzam e se entrecruzam no ambiente da/na sala de aula.

Para Lopes (2002)

*[...] ensinar consiste em reconhecer o lugar subjetivo de sujeito, se tomarmos a dimensão “psi” pela via psicanalítica, entendemos que o ensinar se sustenta num discurso, no que fala e no que é falado, ou seja, circunscrito na linguagem, na palavra, no diálogo imerso num espaço, num ponto. (p. 91)*

Assim, de acordo com a afirmativa acima, a formação de professores em Matemática deve passar pelo lugar subjetivo de cada um, pois não dá para formar professor sem considerar as peculiaridades, singularidades e pluralidades de cada sujeito, que durante o processo formativo não se extinguem, nem se deixam atrás da porta. Elas estão lá e vão permanecer porque não são acessórios.

Portanto, é necessário que a escola além de adquirir:

*[...] mobilidade, flexibilidade e identidade própria que decidam formas educativas, curriculares e*

*pedagógicas, não deve ser vista como fábrica ou oficina, como sugere a tradição funcionalista, mas o locus da preparação do sujeito social para a vida o que implica o desenvolvimento das subjetividades e da personalidade humana livre. (GOZO, 2000, p. 179).*

O que nos leva a concluir que a Psicologia da Aprendizagem como disciplina está situada no campo relacional entre o aprender e o ensinar, “[...] como espaço de possibilidades interativas, de trocas interpessoais onde a ação educativa deixa de exercer o controle e passa a ser uma atividade que conduz ao crescimento e à flexibilidade para mudanças dos agentes escolares” (PRESTES, 2010, p. 39).

Assim, durante as aulas de Psicologia da Aprendizagem nas três turmas (2008, 2009 e 2010) do Curso de Licenciatura em Matemática que serviram de cenário para a realização deste estudo, tivemos alguns episódios que foram marcantes, afinal de contas não é comum esses sujeitos se verem numa sala de aula envoltos com o que conversam, concordam, discordam e se contrapõe teóricos como – Sigmund Freud, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon, entre outros que estiveram presentes em nossas aulas.

Para os professores em formação, essas pessoas de nomes difíceis de serem pronunciados são completamente estranhas, pois esses estavam mais familiarizados com Baruck, Durval, Guidorizzi, Helon, nomes comuns durante os primeiros anos do curso. E tentar entender as teorias da aprendizagem que foram/são defendidas pelos teóricos da Psicologia da Aprendizagem, não é tarefa fácil, eu diria até que é assustador para alguns alunos que não conseguiam compreender determinados conceitos do campo da Psicologia. No entanto, passado o primeiro impacto e na medida em que as teorias iam sendo estudadas, observávamos que alguns alunos ficavam encantados com o que viam, ouviam e liam sobre as teorias. Outros consideravam esses teóricos como loucos por pensarem o comportamento humano a partir dessas teorias. Esse encantamento levou alguns professores em formação a desenvolverem seus trabalhos de conclusão do curso – TCC, dentro da Educação

Matemática, na perspectiva de investigar e compreender as dificuldades de aprendizagem da Matemática, fortemente presentes nos espaços de aprendizagem, preocupação essa que já faz parte da vida desses futuros professores.

Essa preocupação nos leva a concluir que necessitamos formar pessoas, sejam em cursos de Licenciatura em Matemática ou em qualquer outra área do conhecimento, que saibam usar as teorias e/ou informações advindas dessas, para realizar mudanças em si mesmas e no outro, que consigam pensar a vida como um desafio a ser vencido, pois “[...] viver tem o significado de preservar e de modificar, paradoxo imposto pela força da bio(vida)logia do ser em transação permanente com as imposições do ambiente, resultantes da convivência” (PRETTE, 2001, p. 222).

Assim, considerando a aproximação e o distanciamento existente na relação da Psicologia da Aprendizagem com a Licenciatura em Matemática, apontados pelos professores em formação, considerando ainda que tanto a aproximação quanto o distanciamento ocorrem em determinadas situações e em determinados contextos, independentemente de nossa vontade, cada pessoa também percebe e desenvolve atitudes e comportamentos individualizados em relação a seu ambiente físico e social, tanto por aproximação como por distanciamento. Portanto, quando desenvolvemos a ação humana de formar professores devemos sempre ter a preocupação de estar nos perguntando: *Quem, Como e Para que estamos formando? Para que escola? Para que sociedade?*

## REFERÊNCIAS

---

APA – Associação da Psicologia da Aprendizagem. Rio de Janeiro. 2010.

BARROS, José D’Assunção. **A construção social da cor**. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARVALHO, Vilson Sérgio de. **Raízes da Ecologia Social: O Percurso Interdisciplinar de uma Ciência em Construção.** Rio de Janeiro: EICOS/IP/UFRJ, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOZO, AparecidoTheodoro. Gestão da organização a partir dos talentos. In: \_\_\_\_\_. **Olhar do Professor.** Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2000.

GRIMBERG, León; GRIMBERG, Rebeca. **Identidad y crisis.** Buenos Aires: Kargieman, 1971.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação.** São Paulo: Scipione, 1989.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry.** Londres: Sage, 1985.

LOPES, Ensinar e Aprender. **Revista Psicanalise Infância Educação,** São Paulo, Linear B. USP, 2002.

MORAES, Roque. UMA TEMPESTADE DE LUZ: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PRESTES, Irene Carmem Picone. MORO, Catarina de Sousa. **Psicologia e Educação.** Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A., 2010.

PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais: vivencias para o trabalho em grupo.** Petrópolis: Vozes, 2001.

VIGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS, MEMÓRIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Mara Rita Duarte de **OLIVEIRA**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
mrdoma@ufpa.br

Nazareno do Socorro da Silva **OLIVEIRA**<sup>2</sup>  
Semec/Igarapé-Miri – UFPA/  
nazaoliveira@bol.com.br

**Resumo:** *A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas de docentes em classes multisseriadas, das escolas do campo, localizadas no Município de Igarapé-Miri. Realizamos a sistematização das experiências vividas pelos professores em sala de aula relacionando o que os professores sabem, como produzem seus saberes docentes, culturais e pedagógicos, como transmitem esses saberes produzidos no interior de suas práticas. Utilizamos informações concedidas por esses sujeitos através de entrevistas na forma de narrativas memorialísticas, acompanhamos o cotidiano escolar das escolas, assim como visitamos as comunidades rurais onde essas escolas estão inseridas.*

---

1 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Abaetetuba. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).

2 Aluno do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Universitário de Abaetetuba Pará. Professor da Rede Básica de Ensino do Município de Igarapé-Miri. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia (GEPeMe/UFPA).

**Palavras-chaves:** *Saberes docentes. Práticas docentes. Classes multisseriadas.*

**Abstract:** *This research aimed to examine the pedagogical practices of teachers in multigrade classes, school field, located in the Municipality of Igarapé-Miri. We conducted the systematization of experiences by teachers in the classroom relating what teachers know, how they produce their teachers, cultural and pedagogical knowledge, as these transmit knowledge produced within their practices. We use information provided by these subjects through interviews as memorialistic narratives, we follow the school routine of schools, as well as visit the rural communities in which these schools are located.*

**Keywords:** *Knowledge teachers. Teaching practices. Multigrade classes.*

## **1. Introdução**

Sabemos que multissérie é uma modalidade de ensino presente na realidade do campo brasileiro. Para compreendermos melhor como estão organizadas essas classes, é importante analisar como se define essa forma de organização do ensino e do trabalho pedagógico e a forma como se dá o agrupamento dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem e idades. Essa organização dos espaços e tempos pedagógicos tem como objetivo, principalmente, atender a necessidades educativas dos alunos e também os arranjos formais dos sistemas de ensino. São formadas, sobretudo, em locais onde há poucos alunos nas séries escolares que moram em localidades/comunidades rurais distantes de escolas-sedes, que agregam o maior número de alunos. Em uma mesma classe, são encontrados alunos com diferentes idades e diferentes etapas de escolaridade. Essa organização escolar traz maior dificuldade para o planejamento dos professores, o que tange ao processo de ensino-aprendizagem, pois exige a elaboração de estratégias variadas, para atender não apenas as diferentes necessidades de conteúdos, como também a grande variação de interesses e modos de interação resultante das diferenças de faixas etárias dos alunos. No entanto, é um modelo que possibilita que pequenas comunidades rurais, com poucas crianças, não tenham que se deslocar para regiões mais distantes.

A permanência dos alunos em seu próprio espaço sociocultural possibilita uma maior articulação com a comunidade, e os saberes produzidos nessa organização social possibilitam a oportunidade de esses alunos atuarem na realidade, a partir da compreensão da mesma, associando os saberes culturais aos saberes históricos produzidos pela humanidade.

Para compreendermos melhor como se constitui essa modalidade de ensino é importante analisar e compreender o processo histórico pelo qual a educação do campo passou e construindo-se constrói até os dias de hoje, quando podemos identificar desde a mudança da expressão “rural” para a expressão “campo” pelo fato de essa última expressão abordar com maior intensidade o público envolvido nesse espaço.

Observamos que no Brasil o mundo agrário se desenvolveu a partir da lógica do colonialismo, o latifundiário e o trabalho escravo. A educação do campo não é contemplada nesse contexto, pois a educação é voltada para os setores da sociedade que vão compor e ocupar os espaços e processos de industrialização. Quando a educação aparece nesse cenário, é usada como instrumento de controle para o crescente movimento migratório da população dos espaços rurais para os urbanos com a promessa de elevar a produtividade no campo.

Nesse contexto, de profundas contradições, houve um grande desenvolvimento da produção agrícola nesse período, patrocinado e gerido por organismos de cooperação norte-americana e difundido através de sistema de assistência técnica e extensão rural. No entanto, esse desenvolvimento não atende as necessidades educacionais das pessoas que vivem nesse lugar, pois esse modelo, segundo Leite (1999), tinha

*conteúdos focados no processo de urbanização e industrialização; privilegiava interesses de certas classes sociais e não considerava a diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e urbano, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida e privilegiava conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado (p. 30-31).*

Partindo dessas observações, é possível compreender por que o meio rural no Brasil apresenta um dos mais baixos índices de escolaridade do mundo. Nessa realidade, tentamos compreender os processos educativos e as práticas docentes das classes multisseriadas na Amazônia.

Nesse sentido, colocamos como objetivo central do presente estudo: analisar as práticas dos professores que atuam em classes multisseriadas, a partir dos registros das narrativas memorialísticas desses professores acerca de suas próprias práticas pedagógicas; compreender a escola a partir das análises realizadas no cotidiano escola e da escuta das narrativas memorialísticas dos professores que fizeram parte da referida pesquisa<sup>3</sup>.

## **2. Metodologia**

Na última década, vários pesquisadores do campo da educação vêm adotando as narrativas de professores como metodologias da investigação da prática docente. O emprego das narrativas de professores como objeto de investigação é fruto da necessidade de trabalhar de forma mais específica experiências mais específicas da docência, como uma forma de considerar as vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades educacionais.

Portanto, utilizamos a história oral como metodologia de pesquisa, pois, desse modo, entendemos que a pesquisa narrativa procura sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional. Através das informações concedidas por esses sujeitos, foi possível relacionar os conhecimentos sobre o que os professores sabem como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido. Essas buscas identificam os conhecimentos utilizados no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e a forma como constroem seus conhecimentos e realizam suas práticas docentes.

---

3 Pesquisa financiada pelo PIBIC/ Interior da Universidade Federal do Pará.

Também realizamos a observação, *in loco*, como estratégia de aproximação da realidade investigada. Através da observação participante compreendemos a relação professor e aluno, como eram desenvolvidas metodologias de ensino pelos professores no processo de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar. No processo de coleta de dados *in loco*, entrevistamos 15 professores, aplicamos um modelo de questionários com questões relacionadas à docência, infraestrutura, condições do trabalho docente, gestão e financiamento. Também visitamos 20 famílias para conhecermos a comunidade local e realizamos uma reunião com os pais para falarmos do objetivo da pesquisa e sabermos o que pensavam da escola. Após os dados coletados, realizamos o processo de análise das entrevistas, para apresentar a seguir os resultados alcançados.

### **3. Formação e docência nas classes multisseriadas**

Para Arroyo (2000), a identidade profissional dos docentes é algo dinâmico, na qual devemos levar em consideração vários fatores, entre eles a própria construção elaborada pela sociedade. Ele ainda vai além, ressaltando que se deve lembrar que essa imagem social é resultado de uma variável dos diferentes contextos históricos, políticos, sociais e econômicos. Mas de qualquer forma, é diante das experiências cotidianas que vai se desenhando a própria identidade.

Para uma melhor visualização e entendimento dos saberes dos professores, Tardif (2011, p. 63) propõe um quadro com os saberes mobilizados pela prática pedagógica, destacando suas fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, em uma tentativa de dar conta do pluralismo do saber profissional:

<b>Saberes dos professores</b>	<b>Fontes sociais de aquisição</b>	<b>Modos de integração no trabalho docente</b>
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela Socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela Socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Segundo o autor, todos os saberes identificados no quadro acima, são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão. Analisando o quadro supracitado percebermos as várias fontes das quais esses saberes são provenientes, espaços, tempos e finalidades diferenciadas que influenciam diretamente a prática docente dos professores. Ou seja, o saber profissional está na junção entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, da relação com outros atores educativos, dos lugares de formação,

dentre outras, e seu desenvolvimento está associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção.

Assim, a educação escolar, especialmente aquela que se processa na realidade do campo, deve ser entendida como meio de apropriação e possibilidade de criação de conhecimentos para os indivíduos através do domínio da leitura e da escrita inclusive, gerando um sujeito cognoscente capaz de se inserir criticamente no universo social da própria leitura e da escrita. Agindo numa perspectiva transformadora, exige um educador que articule saberes da experiência, com saberes da tradição e saberes científicos.

Ao compreendemos que os alunos das escolas do campo como quaisquer outros alunos têm o direito de acesso a políticas públicas de qualidade, entre elas uma educação que esteja relacionada à realidade local que leve em consideração as especificidades locais,

*Pois de acordo com resolução (1/2002 – CNE/CEB) a.a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade de vida coletiva no país.*

Portanto, a multissérie é uma modalidade de ensino específico dessas regiões e pode contribuir para desenvolvimento do processo educacional desses povos, porém essa prática deve respeitar a realidade desse público escolar,

*O senso escolar de 2006 revelou que, entre as 9.483 escolas rurais de educação básica existentes no estado do Pará, 891 estão localizadas em assento rural, 376 em colônias agrícolas, 8 em comunidades garimpeiras,*

*109 em comunidade indígena, 12 em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidades ribeirinhas, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda e 1.678 em comunidade vicinal.*

Toda essa dimensão geográfica e diversidade social econômica e cultural nos permite compreender que a realidade das escolas do campo ainda se processa em um contexto de precariedade e dificuldades, em que o professor tem limitações para desenvolver as atividades didático-pedagógicas com qualidade, como aponta Hage (2011, p. 99)

*As escolas multisseriadas estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras remendos e improvisações de toda ordem, causando riscos aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e os quadros de giz estão deteriorados dificultando a visibilidade dos alunos.*

As dificuldades existentes nas escolas que se encontram nessas situações podem contribuir para que os alunos desenvolvam o processo educacional apesar de tantos problemas existentes nessas formas de organização do trabalho docente.

#### 4. As reflexões dos professores

A presente pesquisa apontou algumas reflexões acerca da realidade da educação do campo e de suas necessidades individuais dos alunos das classes multisseriadas. Para compreender as práticas pedagógicas, contextualizadas, neste processo de pesquisa tentamos cada vez mais divulgar as práticas docentes que apresentam resultados exitosos, ao que se refere a produção do conhecimento e a forma como os professores conduzem o processo de ensino e aprendizagem; baseado na valorização da realidade local e na responsabilidade social e política dos professores com os alunos e a comunidade onde atuam.

Essas práticas contextualizadas foram sendo registradas nas narrativas dos professores entrevistados, entre elas destacamos a da professora Maria Izabel que iniciou sua rememoração docente afirmando que:

*Comecei trabalhando com jovens e adultos e depois me identifiquei com a atividade, trabalhei seis anos de contrato, logo em seguida passei no concurso e estou atuando agora como efetiva e penso em melhorar minha prática para poder melhora o ensino e a aprendizagem dos alunos.*

Ao falar de seu trabalho nas classes multisseriadas afirmou que:

*Eu utilizo diversas metodologias para alcançar tais objetivos propostos na aula. Às vezes se eu trabalho língua portuguesa eu pego um assunto, um texto eu vou trabalhar esse texto do jardim I até o terceiro ano, aí eu só vou mudar as atividade, aí que vou diferenciar pra*

*cada nível, exemplo pro jardim I eu vou usar as letras as vogais, consoantes, aí o terceiro ano já é uma atividade um pouco mais difícil com palavras, frases, substantivos, ou seja aquilo que eu não vou trabalhar mais nas series anteriores [...] eu acho que para o professor desenvolver bem sua pratica docente é ter uma boa formação com cursos de capacitação que é preciso a gente ter para poder acompanhar as inovações.*

*Trabalhar em uma turma multisseriada apresenta muitas dificuldades, mas podemos sim desenvolver o aspecto de educação dos alunos, pois trabalhar com alunos de diferentes idades e níveis de ensino podemos através de algumas metodologias como as crianças menores acabam aprendendo também com as maiores [...] e o que a gente espera como professor é formar cidadãos críticos para atuar na sociedade [...]*

Entendemos que é necessário elevar o nível de alfabetização dos educandos inseridos nas classes multisseriadas, contribuindo com o fortalecimento das identidades coletivas e individuais, possibilitando apropriação dos diversos saberes dos povos do campo e permitindo a relação desses com os saberes científicos. É preciso que essa relação de alternância de saberes se construa de forma articulada com a realidade dos alunos. Pois, é importante que o processo de ensino e aprendizagem esteja relacionado com o contexto econômico, político e ambiental que esses alunos estão inseridos.

Porém, há de se destacar que, na realidade educacional brasileira, as políticas democráticas para os diversos setores da sociedade se constitui desafio à formação dos profissionais da educação do campo. A adoção de políticas econômicas neoliberais, a partir dos anos 1970, determinaram o agravamento dos problemas sociais que ainda enfrenta a maioria da população do campo brasileira. Tais problemas, em certa medida, determinaram o êxodo rural do campo, a baixa escolarização,

o analfabetismo e analfabetismo funcional, o desemprego e a violência na cidade e no campo.

Tal problemática demanda aos profissionais da educação a elaboração de projetos educativos de inclusão social, tanto na educação formal escolar, como em outros espaços com possibilidades de desenvolvimento de ações pedagógicas para ampliação cultural e social da população. Esse cenário imprime aos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação a responsabilidade social, para produzir conhecimento e realizar crítica, reflexiva e eficazmente um trabalho coletivo para a construção de um projeto educativo democratizador.

No que diz respeito à formação continuada, a LDBN/96 responsabiliza os sistemas de ensino em promover processos de formação continuada de seus profissionais. Conforme Gatti (2008, p. 58), as políticas para formação continuada buscam minimizar a problemática conjuntural da sociedade contemporânea, “nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas”. Nesse sentido, a necessidade de oferecer aos professores, em processos de formação inicial e continuada, teorias críticas de educação que os orientem a realizar mediações no interior das escolas que produzam efeitos sociais emancipadores. Esta condição que tem a escola justifica a tese de que todo o ato educativo é político, uma vez que “produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula” (SAVIANI, 1997, p. 60). Giroux (1997, p. 196) fornece contribuições para qualificar os processos de formação continuada, afirmando que é “preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores e que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. Entende-se por intelectual transformador o professor capaz de participar de uma luta coletiva por emancipação. Num sentido mais amplo, o professor que compreenda os interesses políticos e ideológicos

que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua prática.

Para Giroux (1997, p. 161), encarar os professores como intelectuais fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. O movimento de educadores brasileiros vem desde os anos 80, denunciando a necessidade de políticas públicas voltadas à valorização docente e melhoria das condições de trabalho nas escolas públicas. Passados 30 anos, na atual conjuntura da aprovação do novo Plano Nacional da Educação (PNE), depara-se com a mesma luta, número reduzido de profissionais nas escolas, intensificação da jornada de trabalho para compensação dos baixos salários, precária estrutura física e segurança nas escolas.

### **5. Considerações finais**

Essas experiências são marcadas pela compreensão de que é urgentemente preciso uma escola voltada para a realidade daqueles que habitam o campo, em igualdade social de oferta de escolarização e de qualidade de ensino. E é assim que se vão construindo tais iniciativas no contínuo devir dos processos históricos e sociais, sem se desconsiderar, é claro, a realidade desses grupos.

E é com base na crença de dar continuidade à transformação social e à cultura popular, que os movimentos sociais insistem em fazer, em construir, a história e celebrar seus compromissos com as lutas das populações do campo.

Acreditamos que não basta a otimização do acesso à escolarização básica, mas é necessário afiançar (e acima de tudo) os investimentos em projetos educacionais que se articulem melhor com as comunidades as quais devam beneficiar e não as marginalizando, em nenhum momento, dos processos decisórios.

Eis aí o porquê da importância das experiências da pedagogia da alternância e das escolas itinerantes do MST; constituem contribuições fundamentais para uma escola do

campo, emancipatória, reivindicativa e singular. Uma escola que seja um espaço político e pedagógico ao mesmo tempo, onde o tempo-escola e o tempo-comunidade se equacionem, onde professores e professoras assumam uma identidade cultural que lhes pertence e que os(as) educadores(as) desenvolvam práticas alternativas de ensino que desmonte a linguagem da lógica da dominação (GIROUX e MACLAREN, 1995, p. 140).

Uma ação docente-discente que abarque a dimensão cotidiana da escola, em que os sujeitos escolares atribuam sentido às suas vidas através das complexas formas históricas, culturais e políticas e não apenas as incorporem, mas que sejam capazes de produzi-las (GIROUX e MACLAREN, 1995, p. 145).

A escola deve ser um lugar gostoso (ASSMANN, 2000, p. 23) e ao mesmo tempo um espaço criativo para que os sujeitos escolares possam construir novos conhecimentos. O conhecimento só emerge em sua dimensão vitalizadora quando tem algum tipo de ligação com o prazer (ASSMANN, 2000, p. 30). Somente quando prazer e conhecimento estabelecem ligações é que a aprendizagem flui, e não como um amontoado de coisas que vão se reunindo, mas como um saber histórico com a marca do aprendiz.

Nesse longo caminho, cheio de obstáculos e desconstruções, é imprescindível uma revisão radical de valores, uma crítica ao modelo pedagógico que esteve e ainda está instituído em nossas escolas do campo.

E muito mais do que essa revisão radical de valores, é ainda necessário restabelecer parâmetros decisórios acerca dos projetos destinados às escolas, vislumbrando-se a elaboração de um projeto educacional coletivo, em parceria com todos os sujeitos envolvidos (alunos(as), professores(as), comunidade rurais e técnicos).

Estamos nos referindo a um projeto de educação do campo que não seja apenas um programa a ser implementado nas zonas rurais, mas que, fundamentalmente, desponta em suas próprias estruturas devido às necessidades e perspectivas das populações rurais (PETTY et al, 1981, p. 34).

Fazer uma escola do campo possível, uma escola que leve em conta as peculiaridades e carências dos (as) aluno(as) e a elas se adapte nas metodologias, nos conteúdos e na organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991, p. 27), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar é tarefa dos movimentos sociais atrelados à luta campesina.

## REFERÊNCIAS

---

ARROYO, Miguel G.. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: Rumo à uma sociedade aprendente. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto educacional pela educação na idade certa**: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 02 / ministério da educação, Secretaria de educação básica diretoria de apoio à gestão educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012.

DAMACENO, Handherson Costa. **Leitura e as classes multissérie**: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. Revela, Bahia, ano III, nº VI, out/2009, 2009. p. 01 a 16

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contra-esfera pública**: a pedagogia radical como uma

forma de política cultural In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125 a 154

HAGE, Salomão. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, nº 85, abri, 2011. p. 97-113

\_\_\_\_\_. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. In: I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. [http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf)

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: Urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

PETTY, Miguel et al. Uma alternativa de educação rural. In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31 a 63

SANTOS NETO, Elydio dos. **(Auto)biográfica e formação de educadores: um olhar desde uma perspectiva transpessoal**. Revista @mbienteeducação, São Paulo, v. 2, nº 2, agos/dez, 2009. p. 95-14

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan-fev-mar-abr 2000.

## INTERAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE EM PROGRAMAS/PROJETOS NAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Graziela Lionetti de FEO<sup>1</sup>

Universidade Nove de Julho/Uninove/SP  
grazilionetti@hotmail.com

Roberta STANGHERLIM<sup>2</sup>

Universidade Nove de Julho/Uninove/SP  
roberta.stan@hotmail.com

**Resumo:** *Esta pesquisa busca mapear Programas/Projetos dos governos federal, estadual e municipal de São Paulo que apoiam a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Foram levantadas informações nos sites do Ministério da Educação e da Secretaria dos Direitos Humanos, das Secretarias de Educação e de Desenvolvimento Social, ambas dos governos do Estado e do Município de São Paulo. Conclui-se que poucos programas visam diretamente os objetivos desta pesquisa, e a maior parte se aplica indiretamente, na medida em que alguns deles se destinam às famílias e às crianças de 0 a 6 anos de idade, com propostas para a garantia da rede de proteção social.*

**Palavras-chave:** *Crianças de 0 a 6 anos. Escola-Comunidade. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.*

---

1 Estudante do curso de Pedagogia da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Bolsista de IC PIBIC/CNPq.

2 Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora no Mestrado profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho.

**Abstract:** *This paper aims to map programs / projects of federal and state governments and São Paulo city which support the implementation of interaction experiences with the school community, as envisaged in the National Plan for Human Rights Education. We surveyed the websites of the Ministry of Education, Department of Human Rights and the Departments of Education and Social Development, both from State of São Paulo including the city of São Paulo. We concluded that few programs were directly targeting the objectives of this research, since most of them indirectly apply, and some of them are designed for families and children from 0 up to 6 years old, with proposals for ensuring network social protection.*

**Keywords:** *Children 0-6 years. School-Community. National Plan for Human Rights Education.*

### **Introdução**

Esta pesquisa está vinculada aos trabalhos do Grupo de Pesquisa Práticas Político-Sociais (GRUPESC), do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE. E pretende contribuir com os estudos na área da educação, enfocando uma dentre as 27 ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) para o eixo da Educação Básica, como apontado à página 34 desse documento, a ação de número 12: “apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos”.

O objetivo da investigação foi mapear, por meio de sites oficiais do governo federal e dos governos do estado e do município de São Paulo, a existência de programas e projetos que apresentem, em seu escopo, propostas destinadas a atender a ação programática de número 12 do eixo “Educação Básica” do PNDEH e, mais especificamente, identificar os enfoques atribuídos àqueles programas e projetos voltados às escolas de Educação Infantil, que atendem crianças de 0 a 6 anos de idade.

Desde 1948, poucos anos após a Segunda Guerra Mundial e sob seu impacto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos

da Organização das Nações Unidas (ONU) tem desencadeado a produção de diversos instrumentos e mecanismos de ordenamento jurídico nos países signatários, na perspectiva de se criarem sistemas (internacionais e nacionais) de proteção dos direitos humanos.

A concepção contemporânea de direitos humanos introduzida por esse documento internacional foi reiterada pela Declaração dos Direitos Humanos de Viena, de 1993. Tal concepção estabelece os princípios da universalidade e da indivisibilidade, os quais correspondem, respectivamente, à ideia da extensão universal dos direitos humanos, uma vez que a condição de sujeito é requisito único para a titularidade de direitos; e porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para que sejam assegurados os direitos sociais, econômicos e culturais. A violação de um desses direitos implica a violação dos demais (PIOVESAN, 2008)

No Brasil, o debate sobre os direitos humanos vem ganhando mais espaço e relevância nas décadas de 1980 e 1990, período em que a Constituição Federal de 1988 foi sancionada, formalizando o Estado Democrático de Direito e reconhecendo a dignidade humana como direito de todo cidadão e cidadã.

Visando o fortalecimento do processo de reconstrução democrática do país, a sociedade civil organizada mobilizou-se para a elaboração de propostas em defesa da garantia de direitos em diversas instâncias. Os movimentos da infância e da educação obtiveram conquistas expressivas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069/90), em 1990, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei 9394/96), seis anos depois. O ECA estabeleceu a proteção integral à criança e ao adolescente, por meio de direitos fundamentais: à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; à profissionalização e à proteção no trabalho. A LDBEN prevê, em seu artigo 2º, “a educação como um dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Mais de uma década após a instituição do ECA e da LDBEN,

em 2003, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja implementação

*visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país. Essa ação prevê a disseminação de valores solidários, cooperativos e de justiça social, uma vez que o processo de democratização requer o fortalecimento da sociedade civil, a fim de que seja capaz de identificar anseios e demandas, transformando-as em conquistas que só serão efetivadas, de fato, na medida em que forem incorporadas pelo Estado Brasileiro como políticas públicas universais. (PNEDH, 2008, p. 26)*

Viola (2010), ao refletir sobre as políticas de educação em direitos humanos, afirma a indispensabilidade da educação na formação em e para os direitos humanos. Nas palavras do autor,

*Compreender a democracia e os direitos humanos como uma construção que se faz ao longo da história, e que tem diante de si o futuro, pressupõe atribuir à educação um lugar indispensável de formação em e para os direitos humanos, na medida em que, através do ato educativo, pode-se se não transformar a sociedade, construir a cultura indispensável para essa transformação. (VIOLA, 2010, p. 22)*

No PNEDH (2008, p. 25), “a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos”. Nessa linha de raciocínio, o Plano abrange cinco eixos, com suas respectivas diretrizes em termos de concepções, princípios e ações programáticas. Os eixos correspondem à: Educação Básica; Educação Superior; Educação não-formal; Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; Educação e mídia. Nele também são estabelecidas linhas gerais de ação: desenvolvimento normativo e institucional; produção de informação e conhecimento; realização de parcerias e intercâmbios internacionais; produção e divulgação

de materiais; formação e capacitação de profissionais; gestão de programas e projetos; avaliação e monitoramento.

Uma política de educação em direitos humanos impõe o fortalecimento da constituição da rede de proteção integral, conforme preconiza o ECA. Nessa perspectiva, supõe-se que os programas e projetos alcancem dimensões inter-setoriais com práticas político-sociais que valorizem o pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Sendo assim, os objetivos específicos desta pesquisa foram:

a) levantar projetos e programas do governo federal e dos governos do estado e do município de São Paulo que contemplem a ação programática de número 12 referente ao apoio à implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, conforme estabelecida no eixo Educação Básica do PNEDH; b) selecionar, dentre os projetos levantados, aqueles se destinam à primeira etapa da Educação Básica, ou seja, ao segmento da Educação Infantil; c) identificar objetivos, metas, público envolvido e resultados esperados e/ou alcançados por esses programas e projetos.

Para tanto, a metodologia utilizada foi de base documental e bibliográfica, de caráter exploratório, desenvolvida nas seguintes etapas: 1ª etapa – leitura e identificação dos conteúdos disponíveis nos sites oficiais do governo federal (Ministério da Educação e Secretaria de Direitos Humanos), do estado paulista (Secretarias da Educação e do Desenvolvimento Social) e do município de São Paulo (Secretaria de Educação e de Assistência Social) para na 2ª etapa elaborar relatório preliminar com os dados quantitativos e preparar planilhas para elaboração das próximas duas fases. A 3ª etapa consistiu na elaboração de quadros com informações que permitissem categorizar os programas e projetos selecionados, tendo em vista a possibilidade de na 4ª etapa analisar e interpretar os dados obtidos. Por fim, na última etapa foi elaborado artigo com os resultados para divulgação científica.

Levando em consideração os sites investigados tanto no âmbito da Educação quanto no âmbito do Desenvolvimento Social, nos níveis federal, estadual (SP) e municipal (SP), obteve-se o total de 13 programas/projetos de governo com características que se aproximaram ao objetivo geral delineado para esta pesquisa, tendo

em vista a descrição dos objetivos e do público envolvido. Não foram encontrados explicitados as metas e os resultados esperados e/ou alcançados.

Foram poucos os programas/projetos que apresentam como objetivo específico apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, conforme descrito no eixo “Educação Básica” do PNEDH, distanciando-se ainda mais quando se trata de escolas da Educação Infantil. Os resultados apresentados a seguir evidenciam que a maior parte dos programas/projetos atende indiretamente a esse objetivo. Assim, diante dos conteúdos levantados foi considerado “objetivo atendido de forma direta” quando se identificavam programas/projetos da área da Educação e do Desenvolvimento Social que enfocam ações voltadas para o fortalecimento da rede de proteção social à criança, fundamentalmente aqueles que abrangem o público de crianças de 0 a 6 anos, mas que não necessariamente estão direcionados para as escolas de Educação infantil. E “objetivo atendido de forma indireta”, os Programas/Projetos cujos conteúdos não indicavam direta e explicitamente o objetivo (experiências de interação escola-comunidade) e o público (crianças de 0 a 6 anos).

### **1 Programas/projetos na área da educação**

A distribuição dos programas/projetos corresponde à área da Educação levantada nos sites oficiais dos governos federal (Ministério da Educação e Cultura), estadual de São Paulo (Secretaria Estadual da Educação) e municipal de São Paulo (Secretaria Municipal de Educação).

A Tabela 1 a seguir expõe a quantidade de nove programas/projetos, sendo quatro com objetivos que podem ser considerados de apoio à implementação de experiências de interação escola-comunidade e cinco considerados indiretos, uma vez que apresentam objetivos que possibilitam supor abranger propostas de fortalecimento da rede de proteção social de crianças entre zero e seis anos de idade, mas não necessariamente explicitam ações voltadas às escolas de educação básica, especialmente àquelas de educação infantil.

**Tabela 1: Programas/projetos na área da Educação**

		QUANTIDADE TOTAL DE PROJETOS / PROGRAMAS QUE SE APLICAM DIRETAMENTE	QUANTIDADE TOTAL DE PROJETOS / PROGRAMAS QUE SE APLICAM INDIRETAMENTE	PROJETOS / PROGRAMAS	
E D U C A Ç Ã O	Ministério da Educação e Cultura	0	5	PDE Escola – Plano de Desenvolvimento da Escola	
				Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares	
				Pro-Conselho – Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação	
				Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade – Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família – PBF	
					Projeto Escola Que Protege
	Secretaria Estadual de Educação	1	0		Programa Escola da Família
	Secretaria Municipal de Educação	3	0		Programa Minha Biblioteca
					Projeto Recreio nas Férias/ Programa Contraturno Escolar
					Conviver e aprender
	TOTAL	4	5		

Fonte: <http://www.mec.gov.br/>; <http://www.educacao.sp.gov.br/>; <http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 23 nov. 2013. Elaboração das autoras.

Em nível federal, no Ministério da Educação e Cultura, foram localizados cinco programas/projetos que atenderiam indiretamente o objetivo do PNEDH investigado neste trabalho. Compreende-se que os programas: PDE Escola (Plano de Desenvolvimento da Escola), Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Pro-Conselho (Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação), Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade (Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família – PBF) e o Escola Que Protege, não se aplicam diretamente, pois dependem de os projetos elaborados dentro de cada uma das escolas envolvidas nos Programas/Projetos terem proposto ação de promoção para interação escola-família. Esse tipo de informação não foi objeto do levantamento realizado, mas suscitou inquietação para o desenvolvimento de outras pesquisas futuras, que demandaria investigação junto às escolas que aderem a esses programas/projetos.

Ao verificarmos os programas/projetos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, identificamos apenas o Programa “Escola da Família” como estando relacionado ao objetivo da ação de número 12 do eixo “Educação Básica” do PNEDH. Considerou-se como correspondente ao objetivo, uma vez que as crianças de 6 anos de idade estão sendo matriculadas no 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, o qual também é de responsabilidade da rede estadual paulista.

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foram três programas/projetos localizados, os quais se aplicaram diretamente ao objetivo. O Programa “Minha Biblioteca”, porque aproxima a família da escola por meio do incentivo à leitura pelos filhos e pais (atende crianças do 1º ano do ciclo I do Ensino Fundamental, as quais estão na faixa etária de 6 anos de idade); o Programa “Contraturno Escolar”, uma vez que contempla dois projetos: “Projeto Recreio nas Férias”, o qual tem como propósito ampliar a integração escola – comunidade e o “Projeto Conviver e Aprender”, que tem como objetivos: “[...] Reafirmar a escola como espaço democrático e de exercício da cidadania no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a melhoria das relações sociais e do exercício

da convivência e da cooperação no âmbito da rede municipal de ensino” (PREFEITURA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. Proposta. Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/convivereaprender/AnonimoSistema/quemsomos.aspx?MenuID=1>>. Acesso em: 23 nov. 2013). Esses programas/projetos do município de São Paulo têm ações de proteção às crianças, considerando o entorno da escola e caracterizando a comunidade como também responsável pela garantia dos direitos da criança.

## **2 Programas/projetos na área dos direitos humanos e do desenvolvimento social**

A distribuição dos programas/projetos corresponde à área dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social levantados nos sites oficiais dos governos federal (Secretaria dos Direitos Humanos), estadual (Secretaria do Desenvolvimento Social) e municipal (Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social).

A Tabela 2 a seguir expõe a quantidade de quatro programas/projetos com correspondência indireta ao objetivo da ação de número 12 do eixo Educação Básica do PNEDH. Vejamos.

**Tabela 2:** Programas/projetos na área dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social

		QUANTIDADE TOTAL DE PROJETOS / PROGRAMAS QUE SE APLICAM DIRETAMENTE	QUANTIDADE TOTAL DE PROJETOS / PROGRAMAS QUE SE APLICAM INDIRETAMENTE	PROJETOS / PROGRAMAS
DESENVOLVIMENTO SOCIAL - DH	Secretaria de Direitos Humanos (FEDERAL)	0	2	Política Nacional do direito de crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária: Primeira Infância Sistema de Informações para Infância e Adolescência – Sípia
	Secretaria do Desenvolvimento Social (ESTADUAL)	0	0	Não foram localizados Programas/ Projetos com alcance direto ou indireto.
	Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social (MUNICIPAL)	0	2	Transferência de Renda: Programa Bolsa Família
	TOTAL	0	4	EDH na rede municipal de ensino

Fonte: <http://www.sdh.gov.br/>; <http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/>; [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia\\_social/](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/). Acesso em 15/03/2014. Elaboração das autoras.

Na Secretaria de Direitos Humanos, foram localizados os programas: “Política Nacional do direito de crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária: Primeira Infância” que tem como objetivo garantir e promover os direitos básicos de crianças de 0 a 6 anos, por meio do apoio à rede nacional da primeira infância e o “Sistema de Informações para Infância e Adolescência – Sípia”.

*O “Sípia” oferece um conjunto de dados consolidados, que podem ser acessados pela internet, são relatórios locais, regionais, estaduais e nacionais para apoiar a construção, o desenvolvimento e o monitoramento de agendas de promoção, proteção e defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes. Com o interesse de fortalecer os processos elaboração, gestão e monitoramento de políticas, planos, programas, projetos e outras iniciativas, fomentando a produção de conhecimento e disseminando informações de interesse público relacionadas à garantia de direitos de crianças e adolescentes. (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Sistema de Informações para Infância e Adolescência – Sípia. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/convivencia-familiar-a-comunitaria>>. Acesso em: 23 nov. 2013).*

A Secretaria do Desenvolvimento Social do Estado de São Paulo não apresentou Programas/Projetos que atendessem direta ou indiretamente o objetivo pesquisado.

Na Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social do Município de São Paulo há dois programas/projetos: “Transferência de Renda: Programa Bolsa Família” e “Educação em Direitos Humanos”, e esse último visa a formação de profissionais para a implementação de uma Educação em Direitos Humanos (EDH) na rede municipal de educação. Consideramos estes programas/projetos com objetivos que se aproximam de ações que promovem experiências de interação escola-comunidade,

embora não proponham ações diretas de aproximação da família na escola. Consideramos que esses programas/projetos se relacionam com propostas de fortalecimento da promoção do desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos, uma vez que o Programa Bolsa Família cria condições para que as famílias em situação de vulnerabilidade social possam manter seus filhos estudando, e o EDH na rede municipal de ensino oferece formação aos professores para que desenvolvam práticas docentes fundamentadas na perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos.

### **Considerações finais**

Do total de 13 programas/projetos levantados em sites oficiais dos governos federal, do estado de São Paulo e do município de São Paulo, nove são da Educação e quatro são da área de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social, e nessa última em nenhuma das ações foi possível estabelecer uma correspondência direta de alcance com o objetivo investigado, qual seja: programa/projeto que visasse apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade.

Na área da Educação, cinco programas/projetos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) foram identificados como tendo alcance indireto e quatro foram considerados correspondentes ao objetivo, sendo três deles da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e um da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Na área dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social, todos os quatro programas/projetos encontrados apresentam objetivos que permitiram ser identificados com alcance indireto em relação ao objetivo da pesquisa. Ao serem somados esses quatro com os cinco da área da Educação, temos um total de nove, o que representa praticamente um pouco mais que o dobro do número total de programas/projetos com aplicação direta (quatro). Além disso, os programas/projetos propostos pelos órgãos do governo federal dependem da adesão das escolas que pertencem às redes estadual e municipal

de ensino ou mesmo das respectivas secretarias e/ou ainda das secretarias de Desenvolvimento Social para intermediação da ação de implementação.

O fato de os sites não disponibilizarem dados a respeito das metas, resultados esperados e alcançados dificulta o cruzamento de informações para a realização de análises de natureza qualitativa. Pelo conteúdo dos objetivos dos programas/projetos identificados com aplicação considerada direta ao objetivo investigado, pode-se afirmar que há intencionalidade em promover interação escola-comunidade, embora a maioria deles não explicita essa intenção como sendo a única e tampouco se estabeleça relação com a ação de número 12 do eixo “Educação Básica” do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

O que se constata é que há um número pouco expressivo de Programas/Projetos nos governos federal, paulista e paulistano com o propósito de apoiar a implementação de experiências da escola com a comunidade, especialmente nas escolas de Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

---

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

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras Providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 de nov. 2013.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 01-32, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação. Comitê de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC/MJ/Unesco, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da Universidade de São Paulo: [www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br). Acesso em: 23 de nov. de 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE OS DIREITOS DO HOMEM**. Viena, 14-25 de Junho de 1993. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/viena/viena.html>. Acesso em: 23 de nov. 2013.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos: desafios da ordem internacional contemporânea. In: MARTINS, José R.; SOUSA, Nair H. B. de; LEFÉVRE, Júlia M. **Educação para a paz e Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Geral da Presidência da República, 2008. p. 219-244.

PREFEITURA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO. Proposta. **Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/convivereaprender/AnonimoSistema/quemsomos.aspx?MenuID=1>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Política Nacional do direito de crianças e adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/convivencia-familiar-a-comunitaria>>. Acesso em: 23 nov. 2013

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Sistema de Informações para Infância e Adolescência – Sipa**. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/convivencia-familiar-a-comunitaria>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

VIOLA, Solon E. A. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

## A INTERFACE ENTRE A VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES E A VIOLÊNCIA DE GÊNERO: NOTAS CRÍTICAS ACERCA DO CENÁRIO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

Monique Soares VIEIRA<sup>1</sup>

Universidade Federal do Tocantins/UFT  
moniquesvieira@hotmail.com

**Resumo:** *O presente artigo versa sobre a violência sexual infanto-juvenil no município de Porto Alegre/RS e sua interface com a violência de gênero. No ano de 2012, fora realizada uma pesquisa qualitativa que objetivou desvendar a multidimensionalidade da violência sexual infanto-juvenil a partir da percepção que os sujeitos sociais atuantes nas ações de enfrentamento tinham sobre expressão da violência. Nesse sentido, apreendendo a intrínseca relação entre desigualdade de gênero e violência, o estudo pretendeu possibilitar uma reflexão sobre a multiplicidade das determinações implicadas na reprodução da violência sexual, buscando avançar no processo de desocultamento dessa violência e, assim, avançar na construção de estratégias que potencializem a ruptura de concepções machistas e violentas.*

**Palavras-Chave:** *Crianças e Adolescentes. Gênero. Políticas Públicas. Violência Sexual.*

**Abstract:** *This article focuses on sexual violence against children and teens in Porto Alegre / RS and its interface with gender violence. In 2012 we conducted a qualitative research that aimed to unravel the multidimensionality of sexual violence against children and youth from the perception that individuals working in the social coping actions*

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e Doutoranda em Serviço Social pela PUC/RS.

*had on expression of violence. In this sense, apprehend the intrinsic relationship between gender inequality and violence the study intended to enable a reflection on the multiplicity of determinations involved in the reproduction of sexual violence looking forward in the process of unveiling this violence and thus advancing the development of strategies that enhance the breakdown of conceptions sexist and violent.*

**Keywords:** *Children and Teens. Gender. Public Politics. Sexual Violence.*

## **1 Introdução**

Estudos realizados pelo Sistema de Informações e Agravos de Notificação (SINAN), em 2011, revelam que foram notificadas em todo o país 100 mil casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, e que a maioria das vítimas é do sexo feminino, na faixa etária entre os 10 e 14 anos. A incidência desse tipo de violência em mulheres, segundo Saffioti (2007), constitui o que a autora chama de *dominação-exploração*, processo implicado nas relações desiguais de gênero, em que os homens recorrem à violência para a realização de seu projeto masculino associado à concepção do poder de dominação sobre a mulher. .

No que tange à produção e reprodução de violências no cenário brasileiro, o segmento infanto-juvenil fora alvo histórico de inúmeras violações de direitos, “o adulto em geral independentemente do seu sexo detém poder sobre a criança” (SAFFIOTI, 2007, p. 50). Mas além desta relação de *dominação adulto-criança*, outros fatores contidos no contexto estrutural das sociedades e no modo de produção influem profundamente na incidência de elevados níveis de violência contra crianças e adolescentes no país. O abismo moderno entre o desenvolvimento econômico e o social gera mudanças que freiam novas perspectivas para a proteção social dos segmentos mais vulneráveis da população. O crescimento econômico, não alinhado ao social, nas palavras de Yamamoto (2009), leva à *radicalização da questão social*, e:

*O resultado desse processo tem sido o agravamento da exploração e das desigualdades sociais dela indissociáveis, o crescimento de enormes segmentos populacionais excluídos do círculo da civilização, isto é, dos mercados, uma vez que não conseguem transformar suas necessidades sociais em demandas monetárias. As alternativas que se lhes restam, na ótica oficial, são a “violência e a solidariedade”. (IAMAMOTO, 2009, p. 123)*

No ano de 2012, estudo realizado pelo Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, resultou na elaboração do “Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil” revela que as causas externas<sup>2</sup> de mortalidade de crianças e adolescentes, nas últimas décadas, vêm aumentando assustadoramente. Se em 1980 representavam 6,7% da totalidade de óbitos nessa faixa etária, em 2010 houve um aumento, elevando a taxa para 26,5%. Os dados apresentados fazem parte de pesquisas realizadas junto ao Sistema de Informações e Agravos de Notificação (SINAN), operacionalizado pela política de saúde no país, ou seja, essas taxas expressam apenas as violências notificadas junto às instituições de saúde, representando apenas uma ínfima parcela das situações de violência que chegam à luz pública.

O medo, a vergonha e a falta de conhecimento para comunicar e acessar os órgãos responsáveis pela atenção a essa questão são apontados como os principais fatores que incidem para a continuidade das violências. No que se refere à violência sexual infanto-juvenil, a histórica invisibilidade sobre

---

<sup>2</sup> De acordo com a pesquisa “Mapa da Violência 2012: Crianças e Adolescentes do Brasil”, são considerados como causas naturais, os indicativos de deterioração do organismo ou da saúde devido a doenças e/ou ao envelhecimento. As *causas externas* de acordo com pesquisa remetem a fatores independentes do organismo humano, fatores que provocam lesões ou agravos à saúde que levam à morte do indivíduo, dentre esses estão as situações de violência em suas múltiplas expressões.

esse tema encontra-se intrinsecamente interligada a fatores culturais que se estabeleceram ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira e da organização da família, densamente influenciada pelo modelo patriarcal e pela concepção machista, em que mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do homem – provedor da família.

O grande desafio posto na atualidade às políticas públicas é criar condições objetivas para a materialização de ações integradas que assegurem a proteção integral à infância e a juventude e ampliar a participação democrática da sociedade nos espaços de discussão e tomada de decisão. O enfrentamento dessa face tão cruel da violência está diretamente relacionado à compreensão desse fenômeno a partir da historicidade dos seus aspectos socioculturais e das determinações econômicas, que o engendram na dinâmica da sociedade. Requer, portanto, destacar suas múltiplas dimensões, apreendendo-o como uma questão que transpassa as barreiras da família, comumente restringido nas situações de violência sexual contra crianças e adolescentes.

## **2 Procedimentos metodológicos**

O tipo de pesquisa utilizada foi a de enfoque qualitativo, em que se buscou apreender tais aspectos da realidade: as percepções dos sujeitos pesquisados no que se refere aos desafios para o enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil e as relações sociais que se estabelecem no decorrer do caminho de materialização das ações de enfrentamento. A análise da realidade foi norteada pelo método dialético-crítico a partir de quatro categorias: historicidade, totalidade, contradição e mediação. A coleta de dados, realizada no ano de 2012, utilizou-se da pesquisa documental para análise do Plano Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto-Juvenil (2012) e dos Relatórios Anuais de Acompanhamento às crianças e adolescentes do CREAS. Além disso, realizaram-se entrevistas com aplicação de um formulário que continha perguntas abertas com seis sujeitos, que atuam no processo de enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil em

Porto Alegre (Programa de Proteção à Infância da Secretaria Municipal de Governança Local, Centro de Referência às Vítimas de Violência, Fundação de Assistência Social, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Comitê Municipal de Enfrentamento à Violência Sexual contra Criança e Adolescente). Para analisar os dados coletados na pesquisa, optou-se pela técnica de análise de conteúdo.

### **3 O cenário da violência sexual infanto-juvenil em porto alegre: algumas aproximações**

Em Porto Alegre, o cenário da violência sexual contra crianças e adolescentes revela uma realidade em que a infância e juventude cotidianamente encontram-se expostas e vulneráveis à violação dos seus direitos fundamentais. Para enfrentar essa violência, é de suma importância apreender o conjunto de suas múltiplas determinações, bem como incitar um movimento de mudança para o desenvolvimento de ações capazes tanto de atuar no atendimento, mas, imprescindivelmente, na construção de uma nova cultura. Nas reflexões de Yazbek (2009, p. 161), essa cultura deve ser “uma cultura do direito e da cidadania, resistindo ao conservadorismo”.

Os dados sistematizados pela vigilância social, através do setor de Monitoramento e Avaliação das ações desenvolvidas pela Fundação de Assistência Social (FASC) em Porto Alegre, evidencia uma significativa diminuição de atendimentos às crianças e adolescentes em situação de violência sexual. No primeiro semestre de 2011, foram atendidas 300 crianças/adolescentes vítimas de abuso sexual e 113 vítimas de exploração sexual. No primeiro semestre de 2012, estão em atendimento 166 crianças/adolescentes vitimadas pelo abuso sexual e 73 pela exploração sexual. Esses dados representam que houve uma redução de 55,33 % dos casos de abuso sexual e 64,0% das situações de exploração sexual.

A realidade expressa nesses dados evidencia a imensa fratura que acontece entre o momento da denúncia e a chegada da criança e sua família para os órgãos responsáveis pelo

atendimento. O caminho percorrido pela criança e adolescente, vítima de violência sexual, é um caminho longo e com diversos obstáculos a serem superados, principalmente, no que se refere ao processo de revitimização a que as vítimas são expostas, por terem que relatar a violência para diversos sujeitos sociais, ou mesmo, pela saída dessa criança de seu lar, quando esse se apresenta como um risco para sua segurança.

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, apreende-se que a dimensão da violência sexual contra crianças e adolescentes, em Porto Alegre, ganha, no decorrer dos anos, maior visibilidade no espaço social por meio de discussões e elaboração de estratégias para seu enfrentamento. A construção desse *novo olhar* exige a ultrapassagem com a cultura conservadora, fundamentada essencialmente no machismo e no patriarcado, que comumente incide para a naturalização da violência sexual infanto-juvenil, fortemente expressa nas falas dos entrevistados:

*Acho que tem a ver com a naturalização, acho que acaba sendo uma proporção muito maior, por causa disso, de ser uma situação muito naturalizada nas comunidades que a gente atende, mas também pelo que eu vejo é um pouco geral assim. (Sujeito D)*

*[...] de um lado a população deve repensar suas formas de interagir com a infância e de outro lado, o poder público, deve tomar medidas fortes na prevenção e responsabilização. (Sujeito E)*

*Eu compreendo esse fenômeno um pouco naturalizado, o que é bastante preocupante, tanto de algumas mães que a gente atende, como das próprias crianças, no sentido de muitas vezes não se darem conta que isso não está bem. Para muitas, isso acaba sendo uma coisa do dia-a-dia. (Sujeito A)*

Na sociedade contemporânea com as feições assumidas pelo sistema econômico do capitalismo, a desigualdade assume

não somente as relações sociais e econômicas, mas também as relações interpessoais. Yamamoto (2009) refere que o predomínio do capital financeiro conduz à banalização do humano e à descartabilidade e indiferença perante o outro. O aumento exacerbado das desigualdades, na sociedade contemporânea, não atinge apenas o acesso a bens e serviços, mas, sobretudo, os modos de vida, desumanizando as relações sociais e reiterando valores individualistas.

Nas famílias em que a violência sexual faz-se presente, segundo Green (1995), não raro existe uma estrutura familiar patriarcal bastante rígida, com funções bem delimitadas, em que a mulher e a criança ocupam um lugar de subalternidade, em que gradativamente existe uma anulação desses como sujeitos. A ausência de criticidade, ou mesmo, de consciência acerca das situações de violência sexual, dificulta o rompimento com o ciclo da violência, legitimando o processo de vitimização das crianças e adolescentes. Contudo, salienta-se que a imposição de valores conservadores no sistema patriarcal, concede legitimidade às formas de violência intrafamiliar, uma vez que cabe ao homem manter o domínio sobre a família, fazendo uso da força, coerção e ameaça. Esse tipo de estrutura familiar tem raiz social e histórica na sociedade brasileira, por isso a busca pela ruptura da violência e construção de uma consciência crítica perde fôlego em uma cultura calcificada por valores machistas:

*[...] às vezes a gente tem que puxar algum fiozinho assim, para poder mostrar que talvez aquilo seja uma violência. Porque muitas vezes ali tem a questão da reprodução, que é natural, bem eu sofri isso, e minha filha está sofrendo isso, é normal. (Sujeito F)*

A naturalização da violência é decorrente, fundamentalmente, do patriarcalismo em que “existe uma divisão rígida de papéis, em que o homem era designado como o chefe da família e a mulher, sua principal auxiliar, esta em situação de inferioridade jurídica” (MORAES, 2011, p. 501). As afirmativas dos entrevistados que seguem abaixo demonstram a

intrínseca relação entre a cultura patriarcal, a influência religiosa e a reprodução da violência sexual, evidenciando a atualidade desse sistema na sociedade contemporânea:

*Eu acho que isso está na sociedade, a complexidade está na sociedade. No tabu, a história, no processo cultural, e também, a gente percebe que os profissionais têm dificuldades de trabalhar, eu tive embates muito sérios com conselheiros tutelares que se negaram a trabalhar situações de exploração sexual porque pertenciam a determinada igreja. (Sujeito A)*

*A naturalização desse tipo de violência é muito forte, a mídia também ajuda em grande parcela pra isso. Expõe muitas vezes de forma sexualizada a criança, adultiza mesmo. É difícil romper com essa cultura da criança como objeto e assegurar esse sujeito como portador de direitos. Acho, na minha opinião, que a cultura machista, muito forte aqui no estado, contribui muito, para a invisibilidade dessa violência, porque se cria todo aquele mito, a vergonha de denunciar e pedir ajuda. (Sujeito C)*

A fala do sujeito A expressa os entraves encontrados para o enfrentamento da exploração sexual devido às questões de caráter religioso de alguns profissionais. Para Magalhães (2005), a influência religiosa nas relações interpessoais está determinada, principalmente, pela moralização sexual dos sujeitos que reforçam tabus e estigmas. Tal posicionamento agrava ainda mais a situação, pois fortalece a cultura do preconceito e da culpabilização das vítimas.

Costa e Pimenta (2006), ao analisarem o fenômeno da violência e suas expressões, apreendem que essa é uma construção social e não fato natural, e, na sociedade atual, a naturalização da violência está intrinsecamente conectada à insensibilidade aos acontecimentos que ultrapassam a esfera do privado ou interesse individual. Outro elemento expresso nas falas dos sujeitos diz

respeito às relações entre adulto e criança, na violência sexual, em especial, há “um processo de completa objetualização da figura da criança” (AZEVEDO et al, 2007, p. 35) derivada conforme Guerra (2009) de uma educação adultocêntrica<sup>3</sup>. A partir da análise das falas dos entrevistados, apreende-se outro fenômeno que permeia as relações interpessoais adulto-criança que é *vitimização sexual*, analisada por Saffioti (2007, p. 17):

*A vitimização sexual constitui fenômeno extremamente disseminado, exatamente, porque o agressor detém pequenas parcelas de poder, sem deixar de aspirar o grande poder. Em não se contentando com sua pequena fatia de poder e sentindo necessidade de se treinar para o exercício do grande poder, que continua a almejar, exorbita de sua autoridade, ou seja, apresenta a síndrome do pequeno poder.*

A influência de padrões societários conservadores contribui de forma bastante significativa para a ocultação da violência sexual no âmago da família. Percebe-se isso por meio da seguinte fala de um sujeito “a atuação nesses casos é bem difícil, porque a mãe muitas vezes não reconhece, muitas vezes não adere ao atendimento no CREAS<sup>4</sup>” (Sujeito D). A negação da família sobre o abuso sexual aparece como um obstáculo para o enfrentamento da violência e ao atendimento à criança ou adolescente vítima; nesse sentido, os profissionais buscam diversas estratégias para garantir a proteção e os direitos dessas vítimas.

---

3 Ler mais em: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. (Org). Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder. São Paulo: Iglu, 2007.

4 CREAS – Centro de Referência Especializado da Assistência Social.

*A gente acaba lançando mão, muitas vezes de recursos, tipo relatórios [...], informando o DECA<sup>5</sup>, porque muitos casos envolvem a questão do crime mesmo, por tá levando as meninas para o cabaré [...] muitas acabam vindo através do SASE<sup>6</sup>, as educadoras do SASE atendem e nos encaminham e referenciam a família. Porque eles estão direto com a gurizada [...] às vezes vêm sob a forma de denúncia do Disque 100, mas em geral vêm do SASE. (Sujeito D)*

*Estamos na coordenação da média complexidade, cada instituição tem uma atuação, o nosso histórico vem através da Ação Rua de Porto Alegre, que é um programa específico e hoje ele tá como uma ação do CREAS. (Sujeito C)*

As intervenções profissionais, no contexto da violência sexual, carecem de uma leitura crítica da realidade diante da complexidade do fenômeno. A dinâmica dessa violência, por apresentar múltiplas faces e determinações, requer uma apreensão na perspectiva da totalidade, buscando estratégias e ações para o rompimento da violência e proteção da criança e adolescente. Por isso, a intervenção, em nível estatal, necessita ser protetora e capaz de garantir integralmente a preservação da integridade física, moral e psíquica das vítimas e suas famílias. Referindo-se à percepção da violência sexual, um entrevistado responde:

*[...] é complexa, de toda a minha experiência desses anos aponta que é uma temática bastante difícil de trabalhar, tem um aspecto cultural, que envolve esse*

---

5 Delegacia Especializada da Criança e do Adolescente.

6 Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE), atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de todas as regiões da cidade. Além do apoio socioeducativo, garante proteção social para crianças vulneráveis econômica e socialmente (SASE, 2012).

*tipo de violência, dificultando o atendimento, mas, sobretudo, o rompimento com o silêncio. (Sujeito A)*

As falas apresentadas evidenciam que a categoria cultura encontra-se fortemente atrelada à concepção dos sujeitos sobre a violência sexual infanto-juvenil. Chauí (2006, p. 81), ao analisar a cultura, toma a importância de alargar esse conceito, apreendendo no sentido, também, da invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”. A cultura passa a ser entendida como produção da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho. Além disso, a cultura está presente nas formas da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, nas relações sociais, em especial, nos sistemas de parentesco ou a estrutura da família, nas relações de poder e na noção de vida e morte (CHAUÍ, 2006).

Nessa direção, uma das grandes armadilhas, para a legitimação da violência sexual contra crianças e adolescentes, situa-se na reprodução de valores conservadores, embasados na dominação da mulher pelo homem e na inferiorização da criança. A construção de ações para o enfrentamento desse fenômeno requer um olhar crítico dos sujeitos sociais que atuam nesse processo. Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo nele se esconde. Aprender o fenômeno é atingir a essência, “sem fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (KOSIK, 1976, p. 12).

Não reduzir o fenômeno somente ao âmbito do econômico é imprescindível, uma vez que, nas relações de vitimização sexual, a díade dominação-exploração transcende as determinações econômicas, estando presente em todas as classes sociais. Tal díade é o elo fundador dessa violência, em que as relações de poder incidem diretamente na submissão da criança ao adulto. Tais relações são explicitamente desiguais, de acordo com Saffioti (2007), desenham uma hierarquia entre as categorias

de gênero e faixa etária. A ideologia machista é o principal instrumento para a perpetuação das situações de dominação-exploração, conferindo legitimidade às “relações sociais de gênero altamente assimétricas, consagrando-se a subordinação da mulher ao homem, em que há, no processo de socialização do macho, um certo culto à violência” (SAFFIOTI, 2007, p. 56).

Em três sujeitos entrevistados, quando questionados sobre a dimensão da violência sexual no município, observa-se que esses atribuem ao fenômeno uma significativa preocupação, concedendo a incidência dessa violência como “*séria, muito grande, assustadora*” (Sujeitos C, D e E). Estudo realizado no ano de 2000 pela Secretaria-Geral das Nações Unidas sobre a violência contra as crianças aponta que: “1.8 milhões estavam envolvidas na exploração sexual comercial e pornografia e 1.2 milhões foram vítimas de tráfico no ano 2000” (UNICEF, 2012, s/n). Esses dados demonstram que a violência sexual infanto-juvenil é um fenômeno transversal e sua produção e reprodução acontece em todas as sociedades, países e cidades, não se restringindo somente ao núcleo familiar, espalhando-se também a outras relações sociais. Azevedo e Guerra (2007, p. 43) referem que “já há suficiente evidência empírica para apoiar a afirmação de que não há nenhuma etnia, nenhum credo religioso, nenhuma classe social que esteja imune a sua ocorrência”.

A visibilidade sobre a incidência dessa expressão da violência contra crianças e adolescentes sinaliza um grande avanço para a construção de estratégias capazes de inibir a reprodução dessa nas relações interpessoais. Recoberta por tabus, a violência sexual historicamente situou-se às margens das discussões da academia e de ações no âmbito estatal. O desvendamento dos meandros dessa violência e o reconhecimento social de sua existência na sociedade contribuem para a construção de políticas públicas protetoras à infância e juventude. A violência sexual infanto-juvenil, por ser um fenômeno complexo, deve ser apreendida sob o prisma da multidimensionalidade e como uma grave violação aos direitos humanos universais. O grande desafio posto na atualidade às políticas públicas é criar condições objetivas para a materialização de ações integradas que

asseguem a proteção integral à infância e juventude e ampliar a participação democrática da sociedade nos espaços de discussão e tomada de decisão.

#### **4 Considerações finais**

A violência sexual é a face oculta e banalizada da violência, uma vez que atinge sujeitos, que, na sua grande maioria, não conseguem verbalizar suas apreensões, seus sofrimentos, revelando assim as situações que violam seus direitos e degradam a condição humana. Por ser um fenômeno complexo com raízes macroestruturais, existe dificuldade na abordagem e apreensão do ponto de vista conceitual, uma vez que tal expressão da violência incide nas relações sociais, culturais e políticas. No entanto, é imprescindível que a apreensão da violência sexual busque a complexidade de suas multideterminações, uma vez que a construção das estratégias, para seu enfrentamento encontram-se fundamentalmente atreladas à concepção que norteia os sujeitos responsáveis pela formulação e execução das ações.

A complexidade que envolve a apreensão desse fenômeno exige uma abordagem intersetorial e interdisciplinar, para a formulação das políticas públicas destinadas ao enfrentamento da violência sexual. A articulação entre as ações setoriais para o enfrentamento do fenômeno é o caminho para a construção de estratégias capazes de garantir a plenitude dos direitos da infância e juventude no país. O desenho de uma política integrada é um árduo caminho que deve envolver, nesse movimento, a participação ativa do Estado, da sociedade civil e, sobretudo, do segmento social a quem ela se destina – crianças e adolescentes –, na busca pela defesa dos direitos e pela responsabilização dos indivíduos que cometem os crimes sexuais.

Analisar a realidade das crianças e adolescentes vítimas de violência sexual requer uma análise crítica dos aspectos históricos, sociais e culturais que permeiam o acometimento dessa violência na sociedade. Nesse sentido, torna-se imprescindível apreender as múltiplas dimensões que esse fenômeno assume na contemporaneidade a partir da perspectiva de totalidade, no

sentido de desvincular-se de apreensões reducionistas e acríicas acerca dessa violação de direitos. Construir um debate crítico em torno das questões que envolvem a violência sexual é buscar novas alternativas de prevenção e proteção para as crianças e adolescentes.

Os sujeitos pesquisados revelam, em suas falas, relativo dissenso sobre o entendimento acerca da violência sexual. A dificuldade em conceituar e apreender a violência sexual contra crianças e adolescentes, evidenciada pelos sujeitos sociais que atuam diretamente no seu enfrentamento, advém da predominância histórica de uma cultura moralizadora da sociedade, que calcifica o movimento da realidade em valores conservadores, não considerando a dinâmica social dos fenômenos.

Embora não exista um consenso sobre o entendimento da violência sexual contra crianças e adolescentes, entre os seis sujeitos entrevistados, categorias, muitas delas importantes para o debate sobre esse fenômeno, emergiram nas narrativas analisadas: dominação, culpabilização, naturalização, transversalidade e objetalização da criança e do adolescente. As apreensões dos entrevistados conduzem à construção de uma nova percepção dessa violência nas ações de enfrentamento, pois existe um abandono da linearidade, em que se cria uma perspectiva unívoca, fechada para o movimento do real e das transformações que acontecem na sociedade seja em nível cultural, social, histórico ou econômico.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. **Crianças Vitimizadas: A síndrome do Pequeno Poder**. 2. ed. São Paulo: IGLU, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso em duas falas**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

COSTA, Márcia Regina da; PIMENTA, Carlos Alberto Máximo. **A violência: natural ou sociocultural?** São Paulo: Paulus, 2006.

FASC. Fundação de Assistência Social. **Relatórios do Monitoramento e Avaliação. Atendimentos nos CREAS, 2011-2012.**

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Violência de Pais contra Filhos: A tragédia revisitada.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GREEN, Arthur. Abuso Sexual Infantil e Incesto. In: LEWIS, Melvin (Org). **Tratado de Psiquiatria da infância e adolescência.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IAMAMOTO, Marilda. **Serviço Social em Tempo de Capital Fetiche: Capital Financeiro, Trabalho e Questão Social.** São Paulo: Cortez, 2009.

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

MAGALHÃES, Ana Paula. **Abuso sexual incestuoso: Um tema centrado na criança e na família.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2005.

MORAES, Maria Lygia Q. A nova família e a ordem jurídica. **Cad. Pagu**, n. 37, Campinas, jul./dez. 2011.

SAFFIOTI, Heleieth. A síndrome do pequeno poder. In: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira. (Org). **Crianças Vitimizadas: A síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu, 2007.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE AGRAVOS E INFORMAÇÃO. Disponível em: <<http://dtr2004.saude.gov.br/sinanweb/>>. Acesso em: 20 out. 2012.

UNICEF. **Violência contra as crianças.** Disponível em: <[http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)>. Acesso em: 12 set. 2012.

VIVARTA, Veet. **O grito dos inocentes:** Os meios de comunicação e a violência sexual contra crianças e adolescentes. São Paulo: Cortez, 2003.

WASELSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012:** Crianças e Adolescentes do Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA e FLACSO Brasil, 2012.

YAZBEK, Carmelita. O significado sócio-histórico da profissão. In: CFESS/CRESS. **Serviço Social:** direitos sociais e competências profissionais. Brasília: ABPSS, 2009.

## O TRÁFICO DE AFRICANOS NA AMAZÔNIA COLONIAL: ABORDAGENS HISTORIOGRÁFICAS

Marley Antonia Silva da SILVA<sup>1</sup>  
Professora da Rede Estadual de Ensino do Pará/SEDUC  
marleyhist@yahoo.com.br

**Resumo:** Neste trabalho, discute-se a percepção da historiografia acerca do tráfico de africanos escravizados para o Grão-Pará e Rio Negro. A partir das produções analisadas ficou evidente em alguns trabalhos que a presença africana foi colocada em segundo plano, por se considerar que a capitania (Grão-Pará) oferecia condições restritivas ao ingresso do cativo negro. Dentre os elementos impeditivos recorrentes nos trabalhos encontra-se, a pobreza dos moradores, abundância de mão-de-obra indígena, a inconsistência dos empreendimentos agrários (ausência de plantation) e a “incapacidade do tráfico”. Entretanto, é evidente na cultura local a presença marcante de elementos africanos; daí a necessidade de os estudiosos buscarem justificar os motivos que possibilitaram o ingresso desses na região. A dita indolência do indígena, o conflito entre religiosos e moradores por causa do domínio desses últimos, o debate em torno da legitimidade da escravidão e escravização do indígena, as epidemias, a experiência brasileira, as dificuldades de apresamento, a resistência do gentio, a legislação indígena dentre outros, são motivos que ajudam a explicar e a entender a presença africana na Amazônia Colonial. Em novas abordagens, já se tem claro que não se pode pensar a presença africana na Amazônia Colonial numa perspectiva estritamente econômica, a região tinha e tem especificidades, pensar a escravidão africana na região implica lançar novos olhares sobre a mesma.

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela UFPA. Mestra em História Social da Amazônia pela UFPA. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará.

**Palavras-chave:** *Tráfico. Escravos. Amazônia Colônia.*

**Abstract:** *This paper discusses the perception of historiography about the trafficking of enslaved Africans to the Grand Para and Rio Negro. From the productions analyzed was evident in some studies that the African presence was in second place, on the grounds that the captaincy (Grão-Pará) offered restrictive conditions to the entry of the captive black. Among the recurring elements impeding the work is, the poverty of the inhabitants, abundance of skilled indigenous manpower, the inconsistency of agrarian enterprises (no plantation) and the “inability of trafficking”. However, local culture is evident in the strong presence of African elements, hence the need for scholars seeking to justify the reasons that made possible the entry of these in the region. Said the native indolence, the conflict between religious and residents because the domain of the latter, the debate on the legitimacy of slavery and enslavement of indigenous epidemics, the Brazilian experience, the difficulties of boarding, the resistance of the Gentile, the indigenous law among others, are reasons that help to explain and understand the African presence in the Amazon Colonial . New approaches, there is already clear that one can't think the African presence in the Amazon Colonial in a strictly economic perspective, the region and has had specificities, think African slavery in the region implies launching new looks about the same.*

**Keywords:** *Trafficking. Slaves. Amazon Colonial.*

## **Introdução**

Os estudos sobre escravidão africana são volumosos na historiografia brasileira. É indubitável a relevância da obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, na qual a escravidão no Brasil foi caracterizada pela brandura entre senhores e escravos. Além disso, a obra sistematiza o que depois será chamado de democracia racial, questão que, aliás, causou

dissenso e contestação nas décadas posteriores<sup>2</sup>. De acordo com Stuart Schwartz (2001, p. 23), o trabalho do sociólogo pernambucano foi um marco na interpretação histórica do Brasil, considerando que foi depois de *Casa Grande e Senzala* que a escravidão e o negro passaram a ter papel fundamental na narrativa histórica do Brasil.

Entretanto, a escravidão é uma questão ampla que abrange uma série de temas e métodos. No Brasil, as pesquisas sobre tal temática têm avançado e se refinado bastante. O estudo sobre o tráfico de africanos é uma das temáticas sobre a qual têm se debruçado muitos estudiosos, e cada vez mais novos métodos, fontes e teorias têm ampliado o debate sobre o trânsito de homens cativos de África para o Brasil<sup>3</sup>. Cientes de que outros trabalhos já se ocuparam de maneira eficiente do debate historiografia sobre a escravidão e suas muitas dimensões no Brasil, neste espaço nossa atenção se volta para debates historiográficos mais específicos. Nosso intuito nas linhas que seguem é identificar a percepção da historiografia que versa sobre o tráfico de africanos

---

2 Entre os contestadores mais enfáticos de Freyre, podemos apontar FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Dominus/Edusp, 1965; IANNI, Otávio. *Escravidão e racismo*. São Paulo: Hucitec, 1978; VIOTTI DA COSTA, Emília. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia, 1966; CARDOSO, Fernando Henrique. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. São Paulo: Difusão Européia, 1962.

3 Entre os diversos trabalhos destacamos aqui: FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997; ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O Trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa: marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005; FERREIRA, Roquinaldo Amaral. *Dos sertões ao Atlântico: tráfico ilegal de escravos e comércio lícito em Angola, 1830-1860*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 1996; ASSIS, Marcelo Ferreira de. *Tráfico atlântico, impacto microbiano e mortalidade escrava, Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1830*. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, 2002.

para a Amazônia colonial, privilegiando notadamente aquela que se refere ao Estado do Pará.

Contudo, o debate historiográfico que iremos estabelecer segue menos uma sequência cronológica e mais uma sequência temática. Na leitura dos trabalhos, observamos e elegemos as questões mais recorrentes e os temas mais relevantes no que diz respeito ao tráfico de mancípios africanos para a região. Sabemos que todo trabalho histórico resguarda as marcas de seu tempo e das questões que a sociedade debate e vivencia enquanto é gestado, daí a necessidade de respeitar a especificidade histórica de cada um.

### **1. As dificuldades de acesso à mão de obra africana no Pará: a pobreza dos colonos e o extrativismo**

Os negros constituíram mão-de-obra fundamental no Estado do Brasil. No contexto da Amazônia colonial portuguesa, foram os indígenas a principal força de trabalho necessária para a efetivação do projeto colonizador luso. Contudo, a importância fundamental do indígena como força de trabalho (livre ou cativa) não significou uma exclusão do elemento africano.

Esse último era desejado pelos moradores que muitas vezes viam o cativo africano como aquele capaz de fazer o “Estado prosperar”; o negro esteve presente e junto com o indígena constituiu a mão-de-obra tão necessária para a colonização portuguesa. Entretanto, a historiografia de certo modo minimizou a presença do africano por algum tempo, situação que já foi revista graças a alguns trabalhos que buscaram “recolocar” o negro no cenário amazônico.

Não raro a Amazônia Colonial foi entendida, caracterizada e apresentada como “área periférica” do império português (CARDOSO, 1984). Supostamente o local do fracasso, onde não se conseguiu obter o sucesso alcançado por outras capitanias como Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro. Diferentemente do que aconteceu no Estado do Brasil, a mão-de-obra africana foi utilizada com menor intensidade especialmente no Grão-Pará.

Para Maria Celestino de Almeida, “características peculiares da colonização da Amazônia permitiram que a população indígena fosse utilizada como mão-de-obra predominante por um período mais longo” (1988, p. 105). O gentio constituiu mão-de-obra fundamental para a colonização portuguesa na região, ao ponto de causar sérios conflitos entre religiosos e moradores. Desse modo, foi o natural da terra e não o africano o trabalhador numericamente mais expressivo.

A utilização massiva dos indígenas se explica por ser o extrativismo atividade importante na região e o aborígine ter habilidade para a coleta de produtos na floresta, por isso que de acordo com Vicente Salles (2005, p.30),

*[...] houve, porém, desde o início condições bastante desfavoráveis para a introdução do negro escravo: não só os recursos dos colonos eram escassos como o negro mal se adaptaria ao tipo de atividade econômica mais rentável, o extrativismo.*

Na tentativa de caracterizar a força de trabalho na Amazônia, Maria Celestino de Almeida afirma que a maior riqueza da região era justamente a mão-de-obra indígena, argumentando que a agricultura não podia ser desenvolvida de forma satisfatória, já que não havia escravos (africanos) para desenvolver a lavoura. “A terra era abundante, mas a preparação do terreno para a agricultura exigia uma farta escravatura que o escasso capital dos colonos paraenses não permitia adquirir” (1988, p. 30).

Arthur Cezar Ferreira Reis (1961, p. 350), um pioneiro no tema, ressaltou a relevância do negro no aspecto social e salientava para a necessidade da investigação do mesmo na Amazônia, aponta justamente para a questão da pobreza dos moradores que impossibilitava a importação de trabalhadores africanos.

*A população era, porém, pobre, muito pobre mesmo. Escasseavam os recursos para a importação do braço africano. E ainda, apesar de todas as*

*dificuldades, naturais ou criadas, o contingente gentio local era o suficiente.*

A miséria dos colonos fazia com que, mesmo quando adquiriam escravos obtinham os de “má qualidade”, ainda por conta de não terem o suficiente para oferecer um preço atrativo aos mercadores, ao menos é o que afirma Pereira, “também, dada à pobreza dos negociantes do Pará, os que se incumbiam de introduzi-los não os podiam pagar por preços mais vantajosos oferecidos por negociantes de outras capitânicas” (1949, p. 511).

As denominadas drogas do sertão (cacau, cravo, canela, etc.) constituíam a fonte de riqueza a que os lusitanos se atiravam. Tais matérias-primas exportáveis eram encontradas no interior da floresta, o gentio era quem melhor poderia recolher a mercadoria no interior da vegetação, já que conhecia bem a floresta, e com facilidade fazia a coleta como afirma Reis (1961, p. 349), “Ora, para a identificação das espécies amazônicas que deviam ser colhidas na floresta, o negro africano não era mão-de-obra indicada. Essa devia ser solicitada aos continentes da bugrada local. Daí o descaso pela contribuição africana que não fazia falta”.

Foi justamente “a pobreza da região Amazônica, o antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará, que evitou um sistema de escravidão negra tal como caracterizou o Nordeste do Brasil” pontua Sue Gross (1975, p. 211). Como já se notou, o pauperismo dos moradores é apontado pela historiografia, como um fator restritivo, ao ingresso do cativo africano. De qualquer modo o argumento da pobreza é recorrente nos trabalhos e, aliado a outros fatores, como o extrativismo, contribui na explicação da “ausência negra”.

Contudo, há uma insistência da historiografia na importância da agricultura, ou melhor, na inexistência da monocultura de exportação (ocorrida especialmente no nordeste açucareiro) como condição para o não desenvolvimento de um sistema de escravidão negra na Amazônia, tal como aconteceu no Estado do Brasil.

Dito de outro modo, o desenvolvimento das *plantations* esteve intimamente ligado à utilização de maneira abundante da

força de trabalho de origem africana. Podemos inferir disso que o gentio era preterido quando se tratava de atividade agrícola, aliás, é exatamente a afirmativa de Salles, que ao abordar o negro diz: “Este viria depois e se destinaria aos trabalhos da lavoura, a fim de substituir a mão-de-obra indígena que escasseava rapidamente e não se adaptava aos rudes labores do campo” (2005, p. 35). O que já não acontecia nas atividades de coleta no interior da floresta.

Nesse sentido, como já apontamos, o extrativismo era uma importante atividade econômica, com a qual o ameríndio se ocupava preferencialmente. Sobre a relevância do extrativismo como atividade econômica da região, Salles enuncia que “o extrativismo, que dava algum lucro, era atividade predatória: dela podia ocupar-se o indígena, senhor da terra”. Percebe-se a relação entre extrativismo e utilização da mão-de-obra indígena. “Assim, a Amazônia era uma região que não oferecia um mercado estável ao tráfico negreiro, já que o negro escasso e caro podia ser substituído eficientemente pelo índio” (2005, p. 27, p. 104).

O tráfico que permitia a entrada do elemento africano na região aparece sempre como uma atividade sem vigor, como uma atividade “incapaz” de promover a entrada de braços africanos, especialmente quando tratamos do século XVII e as primeiras décadas do século XVIII. Nessa direção, Reis (1961, p. 350) menciona que “as entradas eram pouco frequentes. Os navios que vinham ao Pará tampouco eram constantes. A região vivia, a certos aspectos, desligada do mundo, mesmo o mundo português”.

Segundo a historiografia, as condições de inserção do africano eram “pouco atrativas” no Grão-Pará, pois não existia um mercado que tivesse condições de absorver trabalhadores africanos, fosse porque sua atividade principal se assentava na mão-de-obra ameríndia ou pelo fato de não haver recursos. Tal situação contribuiu para que houvesse uma “inconsistência do tráfico”, evidenciada no trabalho citado acima.

Esse raciocínio contribuiu para que as investigações quantitativas sobre o tráfico no Grão-Pará não se alargassem. Se por um lado afirmou-se que o negro não foi numericamente

expressivo, não se pôde ignorar sua participação na sociedade em questão. Nesse sentido, houve a necessidade de explicar a presença africana em um local onde a presença do índio foi deveras expressiva.

## 1.2. As causas da inserção africana

Segundo a historiografia, havia um contexto adverso para utilização do africano em larga escala – pobreza dos colonos, extrativismo, abundância da mão-de-obra indígena e a debilidade do tráfico – na Amazônia Colonial, mas os trabalhos não deixaram de apontar a entrada e a contribuição do africano. Os fatores que possibilitaram a introdução dos trabalhadores cativos oriundos da África são diversos e aparecem nos distintos trabalhos.

Dissemos que o indígena era preferido, como força de trabalho na coleta das drogas do sertão, mas quando se tratava da lavoura na Amazônia colonial havia, aparentemente, uma predileção pelo braço africano. Reis (1961, p. 347) argumenta sobre essa questão afirmando que,

*No tocante à actividade econômica, nos contactos com o gentio da terra, verificadas certas reacções que faziam ao trabalho sedentário, à mudança de técnicas de vida, o caminho foi a utilização da mão-de-obra africana, mais dócil.*

Havia outro empecilho que comprometia a utilização do gentio na lavoura: o indígena era considerado indolente e, além disso, mais hostil ao apresamento. No mesmo sentido, Salles (2005, p. 73), ao retratar o fracasso da lavoura, inclui a mencionada indolência do nativo, como um fator que contribuiu para a “decadência” da lavoura na Amazônia.

A relação entre agricultura e braços negros é uma afirmativa que é apresentada em Reis (1961, p. 347), pois “a utilização da mão-de-obra africana, mais dócil e, seguramente, mais fácil de conseguir, conquanto importasse em despesas que

nem sempre compensavam pelo menos no imediatismo de sua utilização pelos colonos”.

Em Salles (2005, p. 26-27), a justificativa para a presença de africanos na referida região, ocorreu, dentre outros fatores, do desacordo entre colonos e religiosos (especialmente jesuítas) com relação à mão-de-obra indígena, pois os colonos queriam dominar os indígenas e reduzi-los à escravidão, e os jesuítas também os pretendiam para si. Dessas desavenças derivou a introdução da escravaria de África que, promovida pelos jesuítas, representava um acordo. Como último recurso, aceitava-se o negro escravo que deveria ocupar o lugar do gentio nos trabalhos da lavoura.

Esse conflito, relativo à tutela dos índios, que ocorria entre moradores e religiosos, acabou por incentivar a introdução de africanos nestas paragens; isso acabava por desembocar em outra questão: a da legitimidade da escravidão africana em detrimento da indígena. No universo católico, havia uma espécie de legitimação da escravidão africana, o mesmo não ocorria com relação ao indígena, nesse sentido havia uma aceitação de que escravizar africanos era legítimo, enquanto escravizar índios não.

É que o negro só teria acesso à fé por meio do cativo, isso estaria de acordo com os desígnios de Deus e, por tal motivo, não se poderia pôr em questão a legitimidade da escravidão africana; essa era a doutrina do Padre Vieira, e que expressava a concepção da época. Por outro lado, escravizar o ameríndio incorria em causar “ofensas” a Deus. Saraiva (1992, p. 56), ao analisar a questão da legitimidade da escravatura para o Padre Antônio Vieira, ressalta, resumidamente, que a questão “tratava-se de substituir, junto dos colonos, os índios libertos que seriam colocados sob a administração dos jesuítas. Os negros para os colonos, os índios para os jesuítas”.

A oposição entre religiosos e os colonos, somados à ilegitimidade da escravização do gentio, importantes é fator importante que nos ajuda a entender, de acordo com a historiografia, os motivos que possibilitaram a atração de cativos africanos para a região, embora a Amazônia oferecesse condições “desfavoráveis” para o ingresso dessa mão-de-obra.

Com o decorrer do processo de colonização, o número de índios diminuiu gradativamente por conta das guerras e pelos surtos epidêmicos. As epidemias ocorreram nos séculos XVII, XVIII e XIX. Na economia, esse surto de doenças que enfermava e matava muitos índios causava resultados desastrosos, já que indígenas, como vimos, constituíam força de trabalho fundamental para a sociedade.

Para Chambouleyron (2006, p. 81), “o impacto das epidemias de varíola sobre os trabalhadores indígenas ensejou uma ‘corrida’ aos africanos, principalmente na década de 1690”. O resultado das epidemias e das guerras foi a morte de milhares de indígenas, ocasionando uma queda na densidade da população ameríndia. Tal situação era atrativa para a aquisição de cativos africanos já que o contingente local tão requisitado diminuía sensivelmente.

A introdução do cativo africano também se explica por conta da experiência brasileira. O sucesso da lavoura açucareira obtido em algumas capitânicas do Brasil fazia com que se acreditasse que a prosperidade alcançada tinha sido obtida graças à utilização do braço africano. Tal perspectiva fica evidente em “inúmeros textos seicentistas [...], a imagem de que o Estado do Brasil só havia prosperado graças ao uso de africanos torna-se um argumento fundamental para defender o urgente envio de escravos da África”, nos dizeres de Chambouleyron (2006, p. 80).

É o que também afirma Salles (2005, p. 27), ao ressaltar “a experiência que se realizava no Estado do Brasil, onde o negro substituiu vantajosamente o braço indígena, deve ter estimulado essa resolução ou inspirado seus proponentes”. Na mesma direção Maria Celestino de Almeida (1988, p. 103) argumenta que “o modelo ideal da economia de *plantation* trabalhada pelo escravo negro, introduzido com sucesso no Estado do Brasil, teria motivado as autoridades a tentar introduzi-lo também na Amazônia”.

O estabelecimento da lei de liberdade dos índios de 1755, que buscava transformar os índios em vassallos, e, por outro lado, a criação da empresa monopolista permitiram um incremento do tráfico de mancipios para a região. Na perspectiva de Nádia

Farage (1991, p. 34), o período pombalino no Grão-Pará foi acompanhado de medidas articuladas,

*[...] a formação da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão, para a comercialização da produção amazônica e introdução sistemática de escravos africanos na colônia; o fim da escravidão indígena; e a retirada do poder temporal dos missionários sobre os aldeamentos indígenas, seguida da expulsão dos jesuítas.*

O resultado desta política provocou mudanças significativas no cenário amazônico, no que se refere à inserção de cativos oriundos do continente africano, em certa medida atendeu seus objetivos no Grão-Pará, pois houve um incremento e regularização do tráfico, numa tentativa de suprir a mão-de-obra indígena que ao menos teoricamente se encontrava distante do cativeiro.

### **1.3. O negro na Amazônia Colonial, novas abordagens**

As investigações no campo da antropologia nas décadas de 1960 e 1970 não se deixaram limitar pelas explicações socioeconômicas que diziam que o tráfico de africanos não teve vigor suficiente para que o negro ocupasse um espaço significativo na sociedade paraense; nesse contexto surgiram estudos voltados para a investigação do negro na região<sup>4</sup>.

---

4 SALLES, Vicente. "O negro no Pará: sob o regime de escravidão". Rio, Fundação Getúlio Vargas & Univ. Fed. do Parti, 1971. 336 p.; VERGOLINO e SILVA, Anaiza. "Alguns elementos para o estudo do negro na Amazônia" Belém, Museu Paraense E. Goeldi, 1968. (Publ. Avulsas, 8); "O negro no Pará: uma notícia histórica". Antologia da Cultura Amazônica. Belém, Amazônia: Ed. Culturais, 1971 (Antropologia e Folclore, v. 6); "O Tambor das Flores; estruturação e simbolismo ritual de uma Festa da Federação Espírita Umbandista e dos Cultos Afro-Brasileiros no Pará" Campinas. Inst. Filosofia e C. Humanas,

Na década de 1980, o interesse sobre o negro no Pará se intensifica com a comemoração do centenário da abolição da escravidão, que fomenta os debates relacionados ao racismo e à escravidão. Nesse período é reeditado o trabalho de Salles, graças à parceria do Centro de Defesa do Negro no Pará (CEDENPA) com a Secretaria de Estado da Cultura do Pará. São igualmente publicados artigos relacionados ao tema, como “Africanos na Amazônia: cem anos antes da Abolição” de Arlene Marie Kelly-Normand (1988); outra publicação que deve ser mencionada é a cartilha do CEDENPA (1988).

As pesquisas relacionadas ao tema foram se avolumando e o interesse de Anaíza Vergolino e Napoleão Figueiredo em investigar os cultos afros de Belém, buscando descobrir suas áreas de procedência e as referências de manifestações religiosas mais antigas, não alcançaram seus objetivos iniciais. Entretanto, produziram um trabalho ímpar, pois não se conformaram em analisar a participação do negro unicamente na perspectiva da *plantation*, apontaram que o tráfico para a região tinha características distintas daquele realizado em outras regiões do Brasil. Além disso, sistematizaram e compilaram a documentação do Arquivo Público do Pará referente ao negro no período colonial.

Os trabalhos voltados para análise dos quilombos/mocambos também possibilitaram uma maior visibilidade ao negro na região. As publicações de Rosa Acevedo (1988), Edna Castro (2004), Eurípedes Funes (1995) e Flávio Gomes (1997) são valiosas contribuições para o estudo da presença africana na região. Com tantos quilombos, a questão da chegada desses africanos na região tornou-se uma questão pungente.

Com a publicação do livro *Escravidão negra no Grão-Pará* em 2001, José Maia Bezerra Neto, sensível à questão da escravidão africana na Amazônia e ao aumento dos trabalhos que versavam sobre a temática, sintetizou boa parte dos conhecimentos que haviam sido produzidos sobre a escravidão no Pará; além

---

1973. (Projeto de Pesquisas para tese de Mestrado em Antropologia Social, Univ. Estadual de Campinas).

disso, o autor realizou análises e críticas importantes, que serão apontadas nos parágrafos seguintes. Com isso é o historiador que tem capitaneado e alavancado as pesquisas sobre os distintos aspectos da escravidão negra no mencionado Estado.

Os artigos de Rafael Chambouleyron também contribuíram de maneira significativa para a compreensão de aspectos importantes relacionados à escravização de africanos especialmente sobre o tráfico no século XVII e meados do século XVIII. Os trabalhos *Suspiros por um escravo de Angola* (2004) e *Escravos do Atlântico Equatorial* (2006) são exemplos de produções com análises importantes sobre o tráfico para um período considerado de relevância secundária para a historiografia. É necessário pontuar que, além das investigações locais, a contribuição de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, por meio de artigos, notas e outros trabalhos acadêmicos tem sido crescente. Teremos a oportunidade de mencionar e comentar os principais no decorrer de nossa argumentação.

Ainda que os trabalhos venham se avolumando, de acordo com Patrícia Sampaio (2007, p.2), “usualmente, o tema da escravidão na Amazônia provoca estranhamento porque já se tornou comum afirmar que sua presença foi pouco significativa na economia regional dos séculos XVII e XVIII”. Já nos referimos de maneira sintética aos avanços nos trabalhos e publicações sobre o tema, vamos agora nos deter sobre os principais argumentos das novas abordagens.

Esse “estranhamento” ao qual se referiu Patrícia Sampaio foi construído nos clássicos da história econômica, que criaram uma dicotomia entre atividade extrativa *versus plantation* como aponta Chambouleyron (2007, p. 4):

*A historiografia insistiu nesta contradição para entender a economia amazônica. Em vários trabalhos como os escritos por Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Roberto Simonsen, Nelson Werneck Sodré e Arthur Cezar Ferreira Reis, a economia [...] foi pensada comparativamente a outras experiências coloniais – notadamente o Nordeste açucareiro –*

*revelando o fracasso da implementação de uma economia baseada na escravidão africana e no desenvolvimento de plantation.*

No modelo estabelecido pelos trabalhos de história econômica, há sim uma ausência de africanos; essa leitura cristalizou-se e por tal motivo não parece “normal” vislumbrar esse sujeito no cenário da Amazônia Colonial. Como bem colocou Vergolino (1990, p. 31), “o número de negros escravos entrados na Amazônia colonial foi bem menor que aquele introduzido no Nordeste, contudo, a questão que se coloca não é a de inverter as cifras do tráfico. Trata-se, isto sim, de se duvidar do vazio humano”.

Alguns pesquisadores não acataram uma explicação que entende a Amazônia Colonial como área periférica ou local do insucesso, o que os permitiu avançar para outros meandros da presença africana na Amazônia. Nesse sentido, os trabalhos buscaram perceber a sociedade que investigavam não naquilo em que ela se assemelhava às demais regiões; em vez disso, apuraram o olhar para perceber que a Amazônia colonial tinha suas peculiaridades e sua lógica própria.

Nessa perspectiva, Bezerra Neto (2001, p. 18) destacou que “não se deve buscar nas experiências das sociedades coloniais existentes em parte do mundo colonial lusitano a compreensão para o tipo de sociedade colonial surgida na região Amazônia”. Para dar sustentação a seu argumento, o autor evidencia que, no cenário em questão, houve o imbricamento das relações sociais envolvendo o estabelecimento do extrativismo das drogas do sertão, o apresamento de índios e a existência de uma agropecuária voltada para o mercado, com a consequente utilização do trabalho escravo africano. Essa ligação estreita entre tais elementos constituía um de seus pilares; é por isso que na perspectiva do mesmo, deve-se evitar a leitura da Amazônia como área periférica da América Colonial Portuguesa. No que diz respeito ao extrativismo é importante salientar que o mesmo não significou uma exclusão de outras atividades econômicas, antes houve a coexistência do extrativismo com outras atividades,

como a agricultura e atividades criatórias. Para Bezerra Neto (2001, p. 17),

*[...] o processo de colonização lusa na Amazônia implicou igualmente no estabelecimento de uma economia e sociedade lastreadas em atividades agrícolas e criatórias voltadas para o mercado, explorando igualmente o trabalho cativo dos índios e, sobretudo, o trabalho escravo de origem africana”.*

Essa ideia de que extrativismo, agricultura e atividades criatórias não se excluam é relevante, pois essa leitura algumas vezes impediu que fossem notadas as especificidades da sociedade a qual nos referimos. Como defende José Maia Bezerra Neto (2001, p. 17),

*[...] é preciso também perceber as especificidades do mundo colonial português existente na região amazônica, por si mesmo distante, distinto e diferenciado do restante da América Portuguesa, seja o Nordeste ou o Centro-Sul.*

Nesse sentido, podemos pensar com um maior cuidado, a particularidade da região ao invés de compararmos realidades distintas, como já evidenciamos. Outro equívoco que deve ser repensado é o de que as mãos-de-obra indígena e africana se excluía, pelo contrário, elas coexistiam, como já evidenciou Chambouleyron (2004,p.105-106), “escravos africanos e trabalhadores indígenas (livres ou escravos) não eram pensados de forma incompatível”.

Se por um lado os colonos eram desejosos de adquirir o indígena para realizar as mais diversas funções; por outro, queriam o negro para realizar inúmeras atividades, especialmente o trabalho na agricultura. Não era demais solicitar mão-de-obra distinta para uma sociedade que se dizia carente de braços para o trabalho.

O tráfico incipiente é outra questão que foi redimensionada, pois, se numericamente não fora tão expressivo como para Bahia e

Rio de Janeiro, foi/é preciso avançar para perceber as motivações que fizeram com que tal comércio fosse distinto. Nessa direção, Chambouleyron (2004, p. 81) aponta que “o tráfico negreiro ao longo do século XVII e início do século XVIII se organizou a partir de pressupostos diferentes do tráfico brasileiro”. O autor chama atenção para o fato de que o tráfico para o Maranhão e Grão-Pará era organizado a partir da Coroa, diferentemente de outras praças como Bahia, Pernambuco ou Rio de Janeiro.

Nas capitanias do Grão-Pará e Maranhão (século XVII e meados do XVIII), ainda na perspectiva de Chambouleyron, o tráfico se organiza em razão de elementos outros como as epidemias, as leis de liberdade indígena e os interesses da Fazenda Real na região. É válido também lembrar que as políticas formuladas pela coroa tinham relação com as especificidades locais já que o governo da Amazônia Portuguesa permaneceu separado do governo do Estado do Brasil por quase duzentos anos. Nesse sentido, o tráfico era distinto, como era distinta a realidade amazônica.

### **Conclusão**

A historiografia da década de 1970 e até meados da década de 1980, baseada nos argumentos de pobreza dos moradores, no extrativismo e na facilidade de acesso a farta mão de obra indígena, em certa medida minimizou a presença africana no Pará, entretanto os debates acalorados durante as comemorações do centenário da abolição contribuíram para alterar esse quadro e vem ocorrendo uma sensível modificação, na perspectiva que se tinha sobre o negro, pois as pesquisas e o interesse dos estudiosos sobre a região vêm se ampliando.

Parte considerável dos devedores e opositores da empresa mercantil desejava a extinção do monopólio e o conseguiu em 5 de janeiro de 1778. Aqueles que antes reclamavam da ação da empresa monopolista, no período posterior continuavam reclamando das dificuldades em obter trabalhadores oriundos da África, inclusive havia um saudosismo dos tempos em que a Companhia de Comércio fornecia cativos a prazo.

No que diz respeito aos aspectos numéricos, após o fim do monopólio a metrópole buscou estimular o comércio de almas, em direção ao Grão-Pará e Rio Negro; isso ocorreu especialmente por meio da isenção de impostos. Tais isenções foram especialmente direcionadas para o reino de Angola, ainda que tenha incluído outros portos como do Estado do Brasil como Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco. O redirecionamento dessa e comércio para o Atlântico Sul é curioso, porque ocorre 21 anos antes do Tratado de 1815, que proibia esse comércio ao norte do equador, de onde comumente vinha a maior parte dos cativos africanos para a Amazônia Colonial.

## REFERÊNCIAS

---

ACEVEDO MARIN, Rosa Elizabeth. Agricultura no delta d rio amazonas: colonos produtores de alimentos em Macapá no período colonial. In: \_\_\_\_\_. **A escrita da história paraense**. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. **Negros do Trombeta: Guardiões dos matos e rios**. Belém: NAEA/UFPA, 1998.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O Trato dos viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALMEIDA, Maria Celestino de. Trabalho compulsório na Amazônia: séculos XVII-XVIII. **Revista Arrabaldes**, ano I, n. 2, set.-dez. 1988).

ASSIS, Marcelo Ferreira de. **Tráfico atlântico, impacto microbiano e mortalidade escrava**. Rio de Janeiro, c. 1790-c. 1830. 2002. Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará: sécs. XVII-XIX**. Belém: Paka-Tatu, 2001.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e Sociedade em áreas coloniais periféricas: Guiana Francesa e Grão-Pará 1750 e 1817.** Rio de Janeiro: Editora Graal, 1984.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional.** São Paulo: Difusão Européia, 1962.

CARTILHA DO CEDEMPA. **Raça Negra: A luta pela liberdade.** Belém, 1988.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Suspiros por um escravo de Angola. Discursos sobre a mão- de-obra africana na Amazônia seiscentista. **Humânitas**, Belém, v. 20, n. 1/2, pp. 141-63 2004.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o estado do Maranhão e Pará (séculos XVII e início do XVIII). **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 52, 2006.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **O governo dos sertões. Açúcar, aguardente e índios na Amazônia Colonial.** Texto apresentado no Seminário de Estudos Coloniais/UFGA, outubro de 2007.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio branco e a colonização.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Dominus/Edusp, 1965.

FERREIRA, Roquinaldo Amaral. **Dos sertões ao Atlântico: tráfico ilegal de escravos e comércio lícito em Angola, 1830-1860.** . Dissertação de Mestrado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX).** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GROSS, Sue Anderson. Labor in Amazonia in first half of the eighteenth century. **The Americas**, v. XXXII, n. 2, pp. 211-21, out. 1975.

GOMES, Flávio dos Santos. **A Hidra e os Pântanos: quilombos e mocambos no Brasil** (sécs. XVII-XIX). Campinas-SP, 1997.

KELLY-NORMAND, Arlene Marie. Africanos na Amazônia cem anos antes da abolição. **Cadernos do CFCH**, Belém, v. 18, out.-dez. 1988.

IANNI, Otávio. **Escravidão e Racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

PEREIRA, Manuel Nunes. A introdução do negro na Amazônia. **Boletim Geográfico – IBGE**, v. 7, n. 77, pp. 509-15, 1949.

PEREIRA, Manuel Nunes. Negros escravos na Amazônia. In: X CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. **Anais**. Rio de Janeiro: Conselho Nacional de Geografia, v. 3, pp. 153-85, 1952.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. O negro na empresa colonial dos portugueses na Amazônia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DOS DESCOBRIMENTOS. **Actas**. Lisboa: Comissão Executiva das Comemorações da Morte do Infante Dom Henrique, v. V, II parte, pp. 347-53, 1961.

RODRIGUES, Jaime. **Decosta a costa: marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Escravidão e Liberdade na Amazônia: notas de pesquisa sobre o mundo do trabalho indígena e africano. In: 3º ENCONTRO DE ESCRAVIDÃO E LIBERDADE NO BRASIL MERIDIONAL. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.labhstc.ufsc.br/pdf2007/53.53.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. “Administração colonial e legislação indigenista na Amazônia portuguesa”. In: PRIORE, M. del & GOMES, F. dos

SANTOS. (orgs.). **Os Senhores dos Rios**. Amazônia, margens e histórias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003, pp. 123-39.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime de escravidão**. 3. ed.. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.

SARAIVA, Antonio José. O Padre António Vieira e a questão da escravatura dos negros no século XVII. In: \_\_\_\_\_. **História e utopia. Estudos sobre Vieira**. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

SCHWARTZ, Stuart. “Escravos roceiros e rebeldes”. Trad. Jussara Simões. Bauru: Edusc, 2001.

SHIKIDA, Claudio. **Apontamento sobre a economia política da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão**. Rio de Janeiro: IBEMEC, 2007.

SILVA, Marley Antonia Silva da. “**O que se precisa para o adiantamento das lavouras**”. **Tráfico negreiro no Grão-Pará com o fim da Companhia Geral de Comércio (século XVIII)**. 2008. Belém: Monografia de graduação em História. Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. p. 42

VERGOLINO-HENRY, Anaíza & FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia colonial: uma notícia histórica**. Belém: Arquivo público do estado do Pará, 1990.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Difusão Européia, 1966.

## DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES PARA REALIZAR ATIVIDADES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Diana Antonia Louzada **XAVIER**<sup>1</sup>  
Secretaria Municipal de Educação do Moju/SEMED  
antoniadiana1@hotmail.com

Priscyla Cristinny Santiago da **LUZ**<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Pará/UEPA  
biocylla@yahoo.com.bruz

**Resumo:** *Este trabalho tem como objetivo identificar as principais dificuldades apontadas na realização de atividades em espaços não formais acerca da temática ambiental, pelos docentes do ensino fundamental da cidade de Moju. A coleta de dados ocorreu com visitas e entrevistas realizadas com coordenadores dos espaços não formais: Parque Radini presente no município de Abaetetuba-PA e Unidade de Triagem e Reciclagem presentes no município de Moju-PA. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série das Escolas Antônio de Oliveira Gordo, Oton Gomes de Lima, Tia Erica e a Lauro Sodré presentes no município de Moju-PA. Os dados foram organizados, discutidos e analisados segundo a Análise do Discurso, de Orlandi (2001). De acordo com os resultados, identificaram-se como principais dificuldades apontadas pelos docentes a falta de tempo, a falta de*

---

1 Professora da Secretaria Municipal de Educação do Moju. Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas/UEPA.

2 Professora Universidade do Estado do Pará/UEPA. Possui mestrado pelo IEMCI.

*transporte, burocracia, falta de inclusão no currículo, dificuldades financeiras que impedem a utilização dos espaços não formais para a execução de aulas complementares sobre os temas que concernem a educação ambiental.*

**Palavras-chave:** *Dificuldades. Ambiental. Espaço não formal.*

**Abstract:** *This study aims to identify the main difficulties in performing activities identified in non formal about environmental issues, the teachers of the school city Moju. Data collection took place with visits and interviews with coordinators of non-formal settings: Park Radini present in the municipality of Abaetetuba-PA and Unity Screening and Recycling present in the municipality of Moju-PA. Semi-structured interviews were also conducted with teachers working at the school from 5th to 8th grade Schools Antônio de Oliveira Gordo, Oton Gomes de Lima, Aunt Erica and Lauro Sodré present in the municipality of Moju-PA. Analyses were organized and discussed according to Discourse Analysis Orlandi (2001). According to the results, it was identified as major difficulties pointed out by the teacher's lack of time, lack of transportation, bureaucracy, lack of inclusion in the curriculum, financial difficulties that prevent the use of non-formal settings for running classes additional information regarding the issues concerning environmental education.*

**Keywords:** *Difficulties. Environmental. Non-formal space.*

## **Introdução**

Na Educação em Ciências, é possível identificar diversas tendências educacionais que permeiam os currículos escolares e trazem imbuídas em seu contexto histórico-social subsídios teóricos e metodológicos, a fim de suscitar adequações de conteúdos e métodos nas práticas realizadas por professores das ciências. Então, torna-se de grande importância a adoção das propostas metodológicas condizentes com as necessidades educacionais contemporâneas no ensino de Ciências,

promovendo também a formação de alunos conscientes e participativos do processo democrático da sociedade.

A Educação Ambiental surge como tendência educacional a partir da década de 1960 e ganha maior destaque na década de 1970, com a realização de vários eventos e encontros que a afirmam como processo educacional. Pois, a partir do entendimento sobre as relações no e sobre o ambiente facilitam o aprendizado dos alunos, bem como a formação de sujeitos ativos e participativos em seu meio social, ambiental e cultural.

O desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no Brasil sempre se desenvolveu em espaços educativos formais; porém, com o passar dos tempos às teorias, metodologias e práticas educativas trazidas pelas novas tendências, sugerem adequações no contexto educacional. E a Educação Ambiental assume uma nova postura, passando a acontecer em diversos espaços de ensino, considerados não formais, transpondo as barreiras limitadas da educação formal, com propostas educativas diferenciadas, com o intuito de acompanhar as demandas educacionais da atualidade.

Entre as novas metodologias empregadas, destaca-se o uso dos espaços não formais entre eles: museus, laboratórios, parques, unidades de reciclagem, jardins botânicos, zoológicos, e outros, como metodologias que têm um papel fundamental na complementaridade do ensino no processo de disseminação da educação, pois os mesmos suprem as necessidades como: a falta de laboratório que muitas escolas apresentam.

Motivados pela preocupação com a melhoria do ensino de ciência com enfoque ambiental em espaços não formais, procurou-se por meio desta pesquisa identificar quais as principais dificuldades que professores de Ciências da cidade de Moju-Pa, enfrentam na utilização de espaços não formais de ensino como o Parque Radini e a Unidade de Triagem e Reciclagem.

A problemática abordada surge da observação das práticas realizadas pelos docentes dessa região que se

limitam na efetivação das atividades de ciências somente nos espaços da sala de aula, tendo na cidade de Moju espaços que são suporte didático e que poderiam ser utilizados para complementar as aulas de Ciências, bem como discutir relações do meio ambiente. Então, levantaram-se as questões: Por que os professores se resumem em ensinar Ciências somente em sala de aula, tendo outros espaços para explorar os conceitos científicos? e Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino fundamental a realizar atividades em espaços não formais em educação ambiental?

Este trabalho tem o objetivo identificar as principais dificuldades que levam os docentes do ensino fundamental da cidade de Moju ao realizarem atividades em espaços não formais em educação ambiental.

É importante fazer esse estudo para que se possa conhecer e entender os motivos pelos quais os espaços não formais são pouco ou não são utilizados para a promoção do Ensino de Ciências (EC) e poder intervir em tal situação. A busca de informações em fontes variadas é um procedimento importante para o ensino e aprendizagem de Ciências, em conformidade e a utilização de espaços não formais para a aquisição do ensino de ciência. Os espaços podem ser usados para complementar os saberes existentes na escola, pois nesses locais também se produz conhecimento por meio de observação, experimentação, leitura, entrevista e excursão ou estudo do meio (KRASILCHIK, 2008). Nesse sentido é importante que se tenha claro que a construção do conhecimento não se faz exclusivamente a partir de cada um desses procedimentos, e sim que todos estejam em conjunto.

## **1. Referencial teórico**

Em meados da década 1970, surgiram os espaços não formais de ensino, que proporcionam uma educação igual ou até mais elaborada da que era oferecida nos espaços formais. O surgimento desses espaços de ensino ocorreu

devido à organização de sindicatos e organizações não governamentais que passaram a lutar e discutir mecanismo que buscassem a melhoria da educação por meio da educação ambiental no Brasil.

Segundo Costa (2005), a educação não formal nos anos 1980 era vista como um conjunto de processos elaborados para alcançar o desenvolvimento de atividades educacionais voltada para a participação de indivíduos que moravam em áreas de extensão rural e desenvolviam atividades comunitárias. Carvalho (2006) concorda com a definição desses espaços que Costa faz, pois a mesma afirma que o desenvolvimento de práticas educativas não formais tende a envolver atuações em comunidades e assim são chamadas de EA (Educação Ambiental) comunitária ou, ainda, EA popular.

O que se percebe, é que a Educação não formal na década de 1980 era apenas utilizada para o ensino em comunidades do meio rural e só para que se tivesse uma educação básica. No entanto, alguns autores apontam que com o passar do tempo o significado de educação evoluiu, e Libâneo (1990) afirma que a educação não formal ocorre quando são desenvolvidas atividades educativas estruturadas fora do sistema escolar convencional como os parques ambientais, áreas de conservação, etc.

Bianconi et al. (2005) relatam que a educação não-formal é definida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que, normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino. Já Vieira et al. (2005) definem que a educação não-formal é aquela que proporciona a aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro meio em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido.

E para Gohn (2008), a educação não formal para fins didáticos é dividida em dois tipos: O primeiro destina-se à alfabetização ou à transmissão de conhecimento que tem sido sintetizado na história por homens e mulheres, distintos das instituições escolares. No segundo, a educação ocorre no

processo de participação social, que não são voltadas para se prender aos conteúdos da educação formal.

Percebe-se que, entre todos os autores, há uma concordância de que o ensino não formal ocorre em ambientes fora do contexto escolar, ou seja, fora da instituição educação formal. E também que é possível desenvolver o processo de ensino e aprendizagem nos espaços não formais como museus, centros de ciências, parques, unidade de conservação ou qualquer outro espaço em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido.

Garcia (2003) argumenta que o surgimento da educação não formal não se dá com o objetivo de ocupar o espaço ou substituir o papel da educação formal [...], mas para dividir e partilhar os diferentes fazeres desse novo tempo. A utilização dos espaços não formais de ensino, quando aliados à educação formal criam mecanismos que ajudam no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois esses espaços de ensino não surgiram para substituir o espaço formal e, sim, para ajudá-lo a construir o processo de ensino-aprendizagem melhor.

A educação não formal sempre conviveu com a escolar. É provável imaginar sinergias pedagógicas muito produtivas entre as duas com interseções e complementariedade (PIVELLI, 2006).

Fica claro que, nos últimos anos, a educação não formal tem adquirido um maior desenvolvimento devido às práticas pedagógicas que vem desenvolvendo principalmente na área social, contemplando questão como cultura, saúde e meio ambiente (BARZANO, 2008).

Os espaços não formais de ensino se caracterizam com alguns princípios: 1) têm modo voluntário; 2) tendem a proporcionar a solidariedade e socialização; 3) buscar o desenvolvimento social, evitar formalidades e hierarquia; 4) busca a defesa da participação coletiva, proporcionando a investigação; 5) adequa a participação dos grupos de forma descentralizada (VON SIMSON, 2001). Isso demonstra que a educação não formal com seus princípios pode ajudar de

forma clara e eficaz, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis de ensino existentes.

A sociedade brasileira está em pleno desenvolvimento nas áreas de ciência, tecnologia, educação e meio ambiente. Por isso, é necessário que o conhecimento científico-tecnológico seja de melhor qualidade, iniciando-se por meio da educação básica, envolvendo particularmente o ensino fundamental e médio, de modo especial através da formação de professores.

*A educação em ciências utiliza métodos educacionais que vêm sendo cada vez mais desenvolvidos nos chamados espaços não formal de educação. Sabe-se que ensinar ciências é mais que fazer a fixação dos termos científicos que estão presentes em livros didáticos; deve-se também promover aos alunos situações de aprendizagem que possibilitem a formação de um arcabouço teórico lhe ajudando a desenvolver seu cognitivo. Porém, a construção dessas situações é uma tarefa árdua para os professores preocupados com o ensino. (BIANCONI et al., 2005)*

Pesquisas realizadas junto ao público docente, realizada por M. Lucia Bianconi e Francisco Caruso (2005), apontaram que os espaços fora do ambiente escolar, mais habitualmente conhecidos como não formais, são compreendidos como recursos pedagógicos complementares às carências da escola, como, por exemplo, a falta de laboratório e a falta de contextualização dos livros didáticos que dificulta a possibilidade de ver, tocar e aprender fazendo.

*A partir dos grandes eventos ocorridos nas décadas de 70 e 80 a respeito da temática ambiente, a educação ambiental vem sendo difundida como proposta educacional para formação de atitudes cidadã, podendo ser realizada em espaços formais e não formais. A educação não formal é um processo de práticas educativas intencionalmente*

*organizadas, geralmente dedicadas à população de todas as idades e que podem orientar-se em várias vertentes, para obtenção de conhecimentos ao desenvolvimento de valores e atitudes positivas face ao ambiente, incidindo, inclusive, por atividades de lazer. Os trabalhos nesta área podem ser mais ou menos estruturados, com propostas que trate de trilhas interpretativas, oficinas de reciclagem, hortas pedagógicas, cursos de formação e outros. (MENDONÇA, 2008)*

Trilla (1996) afirma que a educação ambiental associa-se no processo educativo de todo cidadão e desenvolve-se respectivamente com outras atividades que se realizarão ao longo de sua vida. Esse fato faz com que a educação ambiental não formal tenha um papel fundamental na construção da cidadania.

O contexto social atualmente exige o empenho de todas as áreas do conhecimento para que possibilite criar subsídios que busquem medidas para ajudar a combater as degradações socioambientais. Nesse ambiente de crise, a educação e a ciência, principalmente a educação em ciência com enfoque na educação ambiental crítica, buscam contribuir cada vez mais na construção de um ambiente socioambiental menos degradado.

## **2. METODOLOGIA**

Esta pesquisa apresenta parte da discussão desenvolvida no trabalho Educação Ambiental em espaços não formais: uma proposta para o ensino de Ciências, realizado para a conclusão do curso Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia da Universidade do Estado do Pará. Os sujeitos da pesquisa foram professores da rede municipal de Moju. O estudo consistiu em realizar uma pesquisa em espaços não formais para se saber com que frequência os professores da rede municipal de Moju utilizam os referidos espaços nas suas aulas.

Os professores que participaram da pesquisa trabalham em três escolas: Lauro Sodré, Escolas Centro educacional Prefeito Oton Gomes de Lima e Tia Érica, todas localizadas no Município de Moju-Pa. Ao todo foram entrevistados seis educadores da disciplina Ciências do Ensino Fundamental maior de 5ª a 8ª série.

Foi realizada entrevista semiestruturada com professores do Ensino Fundamental (EF) a fim de se investigar o que leva os professores a não utilizarem espaços considerados não formais como espaços pedagógicos para o desenvolvimento de atividades com foco à Educação Ambiental. A utilização de um roteiro pré-estabelecido não impediu a interação entrevistador-entrevistado, de modo a garantir certa flexibilidade para o entrevistador.

As entrevistas foram realizadas nas escolas onde os docentes trabalham, e a entrevista semiestruturada, realizada com os professores, consistiu em oito questões. As questões tiveram como objetivo coletar as narrativas dos professores, a fim de interpretar os motivos pelos quais os espaços de ensino não formal, Unidade de triagem e reciclagem e o parque Radini, eram pouco utilizados para a promoção do ensino de Ciências, visando práticas em Educação Ambiental.

Os espaços não formais que serviram de foco para a realização da pesquisa foram a Unidade de Triagem e Compostagem de Lixo, localizada na cidade do Moju na PA-150, KM 4, e o Parque Radini localizado no estado do Pará, município de Abaetetuba. Nesses espaços, foram realizadas visitas, observações e entrevista com responsáveis, com o intuito de investigar se os espaços são utilizados como espaços favorecedores de ensino de Ciências para o desenvolvimento de práticas educativas sobre o tema Meio Ambiente.

Este artigo tem como objetivo apresentar as principais dificuldades apontadas pelos professores de Ciências em utilizar os espaços considerados não formais, mas que apresentam potenciais para a realização de atividades em Educação Ambiental. Este estudo se caracteriza como qualitativo, e tem como objetivo analisar os dados levantados pelas entrevistas, para pode apontar as principais dificuldades que os docentes

encontram quando querem realizar aulas ou visitas no parque Radini e na unidade de triagem e reciclagem.

Segundo Ludke et al. (1986), o referencial qualitativo tem por característica a busca de significados e concepção explícitos ou implícitos na construção de dados a partir de descrições, tem caráter indutivo na análise dos dados e tem como fonte direta de investigação o próprio ambiente e a preocupação maior com o processo e com o produto. A pesquisa qualitativa não se preocupa com a enumeração ou medição dos eventos estudados, não se busca a generalização estatística dos dados e das constatações.

Neste artigo, apenas questões mais relevantes foram apresentadas. Para análise as respostas foram organizadas de acordo com as similaridades embasadas na Teoria da Análise do Discurso, segundo Orlandi (2001). Algumas questões foram tabuladas em forma de gráficos e tabelas, para melhor entendimento e discussão. Posteriormente, os resultados foram discutidos à luz dos referenciais teóricos pesquisados no trabalho.

## **2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **2.1.1. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS**

No questionamento realizado com os coordenadores dos espaços não formais, objetivou-se identificar se existe algum tipo de aproximação ou trabalho com as escolas do município de Moju, a Unidade de Triagem e o Parque Radini.

*Há alguns anos atrás existia uma relação, pois nós íamos às escolas administrar palestras, a campanha seletiva começou nas escolas distribuimos materiais ensinado o que é reciclável e o que não é reciclável, porém atualmente isso não ocorre. (Coordenação do URT)*

*Existem relações com as escolas regiões próximas, Igarapé-Miri, Abaetetuba e a Universidade do estado do Pará de Moju, infelizmente com as escolas municipais de Moju não se tem nenhuma relação com PR. (Coordenação do PR)*

Com os resultados observou-se que a UTR desenvolve atividades com as escolas de Moju, mesmo que esporadicamente, pois foi relatado pelo coordenador que algumas vezes receberam visitas dos alunos das escolas para realizarem palestras acerca de Meio Ambiente (MA), mas há algum tempo as atividades não ocorrem. O coordenador do Parque Radini informou que o fato de as escolas do município de Moju não manterem nenhuma relação com o Parque é muito negativo, pois com isso os alunos não têm possibilidades de adquirir conhecimentos fora do ambiente escolar, não sendo beneficiados com práticas mais dinâmicas, que envolvam atividades com enfoque ambiental, para que assim possam construir uma visão crítica e consciente, sobre o ambiente.

Segundo Brasil (1996), quando não existe uma relação entre as escolas e os espaços não formais, não se tem a aquisição de conhecimento por meios das atividades desenvolvidas. Assim, o que se prevê na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e seu artigo 3º, inciso X, não se cumpre, pois essa Lei afirma que se deve levar em conta, no momento do ensino do educando no ambiente escolar, os conhecimentos obtidos em ambientes não formais de ensino.

### **2.1.2. ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES**

Uma das questões levantadas na pesquisa foi com relação à frequência em que ocorrem as visitas nos espaços não formais PR e da UTR. Nessa análise constatou-se que apenas um dos professores disse que utilizar os espaços não formais para promoção das suas aulas de ciências, e cinco professores informaram não utilizar outros espaços para a realização de atividades educativas. Essa análise não nos surpreendeu, visto

que, pelo que se conhecia das entrevistas realizadas com os coordenadores dos espaços pesquisados, esses estabelecimentos têm sido pouco utilizados como espaços educativos pelos professores das escolas presentes na região.

Silva et al. (2007) afirmam que a utilização de espaços não formais como metodologia educacional possibilita integrar as diversas disciplinas acadêmicas num contexto diferente do ambiente escolar, pois permitem estabelecer uma conversa entre o que se está aprendendo na escola e a prática que pode ser aliada ao cotidiano dos alunos, contribuindo para diminuir a distância entre o pesquisador, a ciência, o desenvolvimento tecnológico e a vida das pessoas.

“Ao desenvolver o ensino de Ciências somente em ambiente escolar, a escola passa adquirir a postura autossuficiente do conhecimento de Ciências ou adquirir sua intencionalidade ou ignorância de resolução da perpetuação das deficiências no Ensino de Ciências” (PINTO et al., 2010).

Nesse contexto, os espaços não formais de ensino, como centros de Ciências, parque ecológicos, unidades de conservação, entre outros, podem auxiliar o ensino formal a favorecer a oportunidade maior de experimentação no conhecimento de Ciências. A experimentação tem papel importante no aprendizado de ensino de Ciências.

Outra questão que se buscou conhecer nos professores pesquisados foi a importância de se visitar outros espaços para promover aulas atrativas e compreensivas sobre ambiente. De acordo com os resultados, todos os professores consideram importante visitar outros espaços para promover aulas mais compreensivas sobre ciências e meio ambiente. Destacamos algumas respostas apresentadas pelos professores:

*Com certeza tem a sua importância, porque tem aquele ditado que diz: ouço, entendo vejo aprendo, quando você leva o aluno para ele ter aquele contato direto e fizer a relação da prática com a teoria é muito mais fácil para ele assimilar o conteúdo e tem mais interesse em aprender. (P1)*

*Considero importante porque, os espaços não formais às vezes conseguem contextualizar muito mais os conceitos que são aprendidos em sala de aula do que o próprio espaço escolar. (P2)*

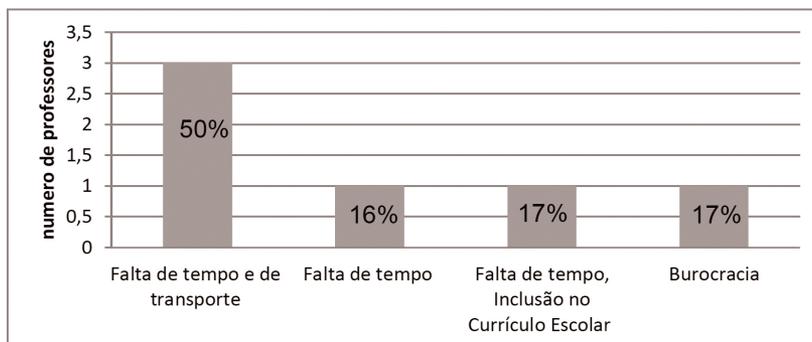
*Lógico, é muito importante de todas as formas, tanto para os professores, quanto para os alunos. (P3)*

Com esse resultado, foi possível perceber que os professores consideram importante a visitação de outros espaços para promover uma aula mais atrativa e contextualizada sobre ciências e meio ambiente, porém, apesar de considerarem importantes as visitas, eles não as praticam. É intrigante verificar que apesar de se saber da importância e das necessidades educacionais de utilizar outros espaços educativos, outras metodologias e formas diferenciadas de aprendizagem, ainda seja prevalente nas escolas práticas educativas tradicionais e ultrapassadas.

Segundo Krasilchik (2008), o uso dos espaços não formais de ensino constitui um método eficaz para o processo de ensino de ciências com enfoque ambiental, existem pesquisas que afirmam que a maioria dos professores de ciências considera muito importante a realização de atividades, porém, são poucos os docentes que realizam esse tipo de atividade.

Silva et al. (2007) concordam com que os professores disseram acima, pois afirma que os espaços não formais dão oportunidades aos alunos de interagirem, de verem, tocarem e aprenderem numa relação homem-natureza. Entende-se dessa forma que esses espaços de ensino oferecem subsídios para os professores de ciências emergindo como um desafio para tornar o ensino mais prazeroso, ampliando assim o interesse dos alunos. Solicitou-se aos professores, que informassem quais os motivos ou dificuldades enfrentadas para a utilização de espaços não formais na realização de suas aulas de ciências. Os resultados podem ser observados no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Principais dificuldades encontradas pelos docentes



No gráfico pode-se destacar que três professores apontaram como principais dificuldades enfrentadas a falta de tempo e de transporte. De uma forma geral, quando se discute sobre a retirada dos alunos do espaço escolar, esses fatores são preponderantes e destacados pela maioria dos professores do nosso país, pois para ganhar um melhor salário os docentes têm uma carga horária excessiva de trabalho e geralmente não dispõem de transporte para realizar tais atividades o que os leva a sempre a desenvolver as atividades, prioritariamente, no espaço da escolar. No município de Moju, assim como em muitos municípios da nossa região, os poucos ônibus que há, geralmente, são utilizados para transportar alunos das áreas rurais para a cidade, onde se encontram as escolas formais, e esses transportes não podem ser usados para visitas, passeios ou outras atividades educacionais.

Apesar de haver tantas pesquisas e teorias em que se discute a questão da educação e do processo de ensino e aprendizagem, as nossas escolas ainda não contam com estruturas mínimas que proporcionem meios que facilitem aos educadores a realização de aulas diferenciadas. As escolas não têm um transporte para ser utilizado durante atividades fora do espaço escolar, e sem falar da situação da nossa região, que sofre com o descaso de governantes, com instituições inadequadas, transportes insuficientes e precários e sem falar na falta de

investimentos nos profissionais da educação. Com isso, as práticas em espaços não formais que auxiliariam no processo de ensino-aprendizagem não são realizadas.

Conforme Pinto et al. (2010) em pleno século XXI, a *falta de transporte* escolar, sugere muito mais de que uma falta de valorização dos espaços não formais de ensino do currículo escolar, do que simplesmente a falta de recurso financeiro. Esse fato sugere que o currículo de Ciências prejudicado, em sua prática, nesse aspecto, mais pelos órgãos governamentais em comparação ao corpo discente. Diante desse quadro, o estímulo dos professores é reduzido quando desejam ampliar o currículo do aluno além do universo escolar.

Um dos entrevistados disse que a principal dificuldade encontrada é a falta de tempo, pois muitos professores para terem um melhor salário trabalham no período da manhã, tarde e à noite em cerca de mais de dez turmas por dia. Apresentam-se alguns depoimentos dos professores que atestam isso.

*E a questão do tempo, pois às vezes eu tenho cinco aulas com as turmas e para eu sair daqui com outra turma às outras turmas vão ficar sem professor e tem a questão da alimentação, e as dificuldades são muitas e não me deixa diversificar as aulas. (P.1)*

*Primeiro a gente encontra uma dificuldade como tempo, isso é um fator de dificuldade, uma vez que como a gente acaba tendo uma carga horária excessiva isso faz com que a gente tenha pouco tempo para fazer um planejamento [...]. (P.2)*

*[...] o tempo, que é muito restrito. (P.3)*

Segundo Praxedes (2010), os professores que trabalham com carga horária acima de 40 horas semanal tendem a não ter muito tempo para planejar uma aula mais dinâmica com seus alunos, muito menos uma aula num espaço não formal, e isso impossibilita qualquer iniciativa ou modificação na

prática executada pelos professores prejudicando muito o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois as aulas somente de forma expositiva e tradicional desestimulam e não favorecem a aprendizagem que se deseja na atualidade.

Segundo Quadros (2011):

*Esses professores demonstram entender que diversificar as aulas pode ser uma maneira de melhorar o ensino de Ciências e aumentar o engajamento dos estudantes. Mas, ao colocar isso como dificuldade, está assumindo que não tem os instrumentos necessários para fazê-lo ou não conhece suficientemente outras formas de ensino que o permitam diversificar. A interpretação dos dados nos mostrou que a maior parte dos professores coloca as dificuldades no trabalho centradas no “outro”. Podemos inferir que, se as dificuldades em ensinar e aprender Ciências são externas a ele, não haverá preocupação em mudar sua prática e, por isso, provavelmente ficará aguardando melhorias que cheguem até ele, mas não o envolvam diretamente.*

Um dos professores relatou que a dificuldade enfrentada é a falta de tempo com relação à questão da estrutura das escolas do conteúdo curricular, visto que, por não atender a uma única turma no horário em que estão na escola, deixarão de cumprir com o conteúdo durante a realização das atividades fora da escola. Ele afirma que visitas e atividades extracurriculares deveriam ser incluídas no planejamento de cada escola, pois só assim quando fossem fazer as visitas não deixariam outras turmas sem aulas. Apresentam-se abaixo os depoimentos do professor que atesta isso: “A principal dificuldade encontrada é que muitas vezes não há tempo para se realizar atividades nesses locais, as visitas deveriam ser incluídas no currículo da escola” (P.4).

Conforme Pinto et al. (2010) uma das características importante dos espaços não formais no currículo de Ciências é

a chance de analisar os conteúdos de um modo desfragmentado, do que em um currículo baseado exclusivamente em diferentes áreas como Física, Química, Biologia e Matemática, dando um caráter mais multidisciplinar ao ensino.

O currículo escolar não pode ser apenas proposto e realizado no espaço escolar, mas elaborado também com objetivo de englobar locais nos quais os alunos possam ter uma reflexão mais ampla do conhecimento de Ciência que se tornará mais importante para o aprendizado. Os espaços não formais de ensino são locais onde não há a mesma intencionalidade e formalidade do espaço formal de ensino, por isso são, sem dúvida alguma, instrumentos importantes para efetivar a construção do conhecimento.

Na entrevista, um dos professores, informou que as principais dificuldades identificadas para a realização das visitas nos espaços não formais são relativas à questão da burocracia, a questão financeira e também à falta de tempo. Pois sempre que precisam fazer visitas eles precisam agendar ônibus com mais de um mês de antecedência, entrar em contato com as instituições, conseguir alimentação para os alunos levarem para se alimentarem. Isso muitas vezes não são conseguidos a tempo para que a visita ocorra, porque às vezes os espaços não formais agendam as vistas, mas os professores não conseguem o ônibus para levar os alunos.

Viera et al. (2007) apontam que em pesquisas realizadas com docentes sobre o uso dos espaços não formais as principais dificuldades apontadas e a falta de transporte e as despesas em geral.

Segundo Praxedes (2010, p. 71), o conteúdo relacionado às dificuldades apontadas citadas pelos professores foi reunido em quatro grupos:

**1. Dificuldades de logística:** esse tipo de dificuldade refere-se ao ato de planejar as visitas, de organizar, de locomoção ou transporte dos alunos, de parte da nutrição dos alunos e a estruturação para viabilização das visitas.

**2. Dificuldades administrativas:** são aquelas que se relacionam à burocracia, ao agendamento das visitas, à falta de tempo.

**3. Dificuldades pedagógicas:** englobam obstáculos como a quantidade de alunos que podem visitar as instituições por vez, a falta de inclusão das visitas no currículo escolar, a falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas.

**4. Dificuldades financeiras:** refere-se à condição financeira dos alunos e da escola.

As dificuldades para realização das aulas de Ciências decorrem da falta de estrutura e recursos, como foi citado, mas também devido à falta de preparação dos professores para o Ensino de Ciências. Esses apontaram ainda, a dificuldade de sair mais da escola para realizar aulas de campo em espaços não-formais, afirmando que falta apoio para dividir a responsabilidade de organizar, promover e realizar as saídas da escola.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, ficou explícito que os professores geralmente não utilizam os espaços não formais para realização das aulas de Ciências com enfoque na EA, cerca de 83% dos docentes disseram que não usam os espaços não formais para desenvolver suas aulas. No entanto, quando questionados se tivessem oportunidade de utilizar esses espaços em suas aulas, todos responderam que utilizariam.

Os docentes destacaram que existe uma grande vontade de realizar aulas mais dinâmicas, com a utilização da proposta feita neste trabalho. No entanto, para a realização de tais práticas, precisa-se de muito mais do que a boa vontade do professor.

Na pesquisa foi possível identificar algumas dificuldades que levam os docentes a não utilizarem esses espaços, tais como à falta de tempo, a falta de transporte, burocracia, falta de inclusão no currículo e dificuldades financeiras, constatou-se que o trabalho com espaços não formais, para se concretizar, requer um maior envolvimento da escola e dos governantes municipais. Pois, os espaços não formais de ensino que fizeram parte deste

estudo têm um grande potencial para o desenvolvimento de atividades referentes à educação ambiental e estão abertos para receberem os alunos e os docentes para desenvolverem suas atividades, o que falta mesmo é um maior interesse em resolver as principais dificuldades que fazem com que esses espaços sejam poucos utilizados.

Construir práticas inovadoras para realização de atividades em educação ambiental significa contribuir para a construção de um campo teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento e consolidação da educação ambiental como instrumento de produção, apropriação social e democrática dos conhecimentos na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Entende-se que esses achados são reflexo de uma prática educativa tradicional presa a um currículo educacional que não pode deixar de ser cumprido, e, de acordo com o percebido nesta pesquisa, retirar os educandos da sala de aula para fazer atividades em outros espaços necessitaria de muito tempo, disponibilidade do educador, dentre outros fatores, e comprometeria o conteúdo escolar.

Acredita-se que uma maneira de intervir na compreensão dos educadores a respeito da importância didática na utilização de espaços educacionais não formais para apropriação dos conteúdos científicos e leituras do mundo seria por meio de formações continuadas, com a compreensão de teorias e metodologia atuais que proporcionarão o entendimento de uma educação inovadora, rica em ambientes de aprendizado para as ciências naturais ou em qualquer área do conhecimento.

Espera-se com esse trabalho ter levantado discussões fecundas a respeito desta temática e que este sirva para suscitar outras inquietações e estudos visando contribuições nas práticas docentes, nos métodos educacionais, enfim no ensino de ciências.

## REFERÊNCIAS

---

BARZANO, Marco Antônio Leandro. **Educação não-formal: Apontamentos ao Ensino de Biologia**. Departamento de Educação Universidade Estadual de Feira de Santana. [s.n] 2008.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Apresentação educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, out./dez, 2005.  
BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COSTA, Maria Angélica. **A integralidade da educação ambiental e o ensino de ciências em espaços formais, informais e não-formais**. Rio de Janeiro. Instituto Oswaldo Cruz-IOC. [s. n] 2005.

GARCIA, V. A. R. e MARANINO, M. **Levantamento preliminar dos programas de educação dos zoológicos brasileiros que utilizam material biológico em suas atividades**. In: SELLES, Sandra E. et al. **Anais do II Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 02**. São Gonçalo, 2003.

GOHN, Maria da gloria. **Educação não-formal e cultura política**. 4º ed. São Paulo. Cortez, 2008.

KRASILCHIK, M. **Práticas de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp. 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LUDKE, M; ANDRÊ M.E.D.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Fabiana Ferreira; MACIEL, Claudia da Silva. **Planejamento traçado para a implantação de uma Trilha de Interpretação natural na Estação Ecológica Radini, Abaetetuba-**

**Pará.** 2008. Trabalho de conclusão de Curso em Ciências Naturais com Habilitação em biologia. – da Universidade do Estado do Pará, Moju, 2008.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seus procedimentos: as formas do discurso.** Campinas: Pontes Editores, 2001. 276 p.

PINTO, Leandro Trindade; FIGUEIREDO Viviane Arena. **O ensino de Ciências e os espaços não formais de ensino: Um estudo sobre o ensino de Ciências no município de Duque de Caxias/RJ.** [n. 179] Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. 2010.

PIVELLI, Sandra Regina Pardini. **O potencial pedagógico de espaços não formais de ensino para o desenvolvimento da temática da biodiversidade e sua conservação.** 2006. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRAXEDES, Gutemberg de Castro. **Utilização de espaços de educação não formal por professores de Biologia da cidade de Natal – RN.** 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Exatas e da Terra, Natal, 2009.

QUADROS, Ana Luiza de et al. Ensinar e aprender Química: a percepção dos professores do Ensino Médio. **Educ. rev.**, n. 40, Curitiba, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000200011>. Acesso em: 4 mar. 2012.

SILVA, Viviane Aparecida. **A relação entre a Educação Ambiental Formal: um estudo de caso do Parque Natural Municipal de Taquara e as escolas do entorno.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

TRILLA, J. **La Educación Fuera de la Escuela – Ámbitos no formales de educación social.** Barcelona: Ariel, 1996.

VIEIRA, Valéria; BIACONI, Maria Lucia. A importância do museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro para o ensino não formal em ciência. **Ciências e Cognição** 2007, ano IV. V.11. Disponível em: <http://www.cienciascognicao.org/artigos/v11/337166.html>. Acesso em: 13 set. 2011.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI M. Lucia; DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência Cultura**, v. 57, n. 4, São Paulo, out./dez. 2005.

VON SIMSON, Olga R. M.; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata S. (orgs). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas: Editora da UNICAMP/ Centro de memória, 2001.

## CULTURA, COTIDIANO QUILOMBOLA E O BRINCAR DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS DE ABAETETUBA-PA

Eliana Campos **POJO**<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Pará/UFPA  
elianapojo@ufpa.br

Josilene Ferreira **BARRETO**<sup>2</sup>  
Graduada de Pedagogia  
(jlene1@hotmail.com)

**Resumo:** *Este texto é parte integrante da pesquisa desenvolvida por meio do projeto de intervenção metodológica denominado Integrando conhecimentos e saberes: uma experiência educativa na primeira escola quilombola de Abaetetuba-PA, desenvolvido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação – GEPESEED, com reflexões que envolvem as seguintes dimensões: cultura quilombola, cotidiano e o brincar de crianças ribeirinhas do rio Baixo-Itacuruçá, nesse município. O objetivo foi discutir a cultura quilombola a partir das brincadeiras das crianças e de seu cotidiano, buscando apreender sentidos e significados quanto à dinâmica cultural e sua importância para a identidade da comunidade. A pesquisa focalizou estudos de cunho etnográfico situando o caráter observativo, participativo, de conhecimento denso da comunidade, por onde perpassamos o acompanhamento*

---

1 Professora da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Doutoranda do programa de Ciências Sociais do IFCH/UNICAMP.

2 Graduada em Pedagogia. Integrante do Grupo de Pesquisa e Extensão GEPESEED.

*das brincadeiras das crianças, a interlocução com conversas junto às crianças e adultos, a produção de oficinas envolvendo as crianças e, ainda, a observação das práticas sociais do lugar, de modo geral. Do processo, observamos que o estudo possibilitou compreender as crianças como agentes produtoras de cultura, como cidadãos que interagem como os diversos meios produtivos, seja via o convívio com os adultos aprendendo, por exemplo, a produção da farinha, o plantio da roça, também na relação com outras crianças ensinando e aprendendo novas brincadeiras e com seus pais trocando experiências cotidianas de modo que demarcam o existir, sendo transformadoras da própria cultura.*

**Palavras-chave:** *Cultura Quilombola. Cotidiano. Brincar.*

**Abstract:** *This text is part of the research carried out by means of the methodological intervention project called Integrating Knowledge and Learning: an educational experience in the first Maroon school Abaetetuba-PA, developed by Study Group and Research, Society, State and Education – GEPSEED, with reflections involving the following dimensions: maroon culture, everyday life and play riverine children Low – Itacuruçá river, this city. The aim was to discuss the Maroon culture from the games of children and routine, and attempting senses and meanings as cultural dynamics and its importance to the community's identity. The research focused ethnographic studies placing the observational, participatory nature of dense knowledge of the community, where monitoring of children's play, the dialogue with conversations among children and adults, the production of workshops involving children and also observation of social practices of the place in general. We noted that the study allowed understanding children as agents producing culture, as citizens interacting in many productive ways, either by interaction with adults, learning, for example, the production of flour, planting the garden, or in relation with other children and learning new tricks with his parents and changing everyday experiences to focus existence and transforming the culture itself.*

**Keywords:** *Quilombo Culture. Everyday. Play.*

## Introdução

O presente texto resulta da pesquisa e ações de intervenção por meio do Projeto<sup>3</sup> de intervenção metodológica intitulado *Integrando conhecimentos e saberes: uma experiência educativa na primeira escola quilombola de Abaetetuba-PA*, como vivência pedagógica e cultural junto à comunidade quilombola (comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro), localizada no rio Baixo-Itacuruçá. Tais ações se dirigiam perpassando o aceite e apoio institucional da Escola Santo André<sup>4</sup>, que fica nessa comunidade.

O rio Baixo-Itacuruçá localiza-se na região das ilhas de Abaetetuba. Nele está presente uma comunidade considerada quilombola, legalmente<sup>5</sup> desde 2002, como povo remanescente de quilombo, com características manifestas de maneira peculiar no dia a dia através de suas brincadeiras, linguagens, danças, modos de vida, parentesco, do trabalho e, ainda, pela dinâmica social com os rios, igapós, igarapés, matas, florestas e a terra, sedimentando uma interlocução harmoniosa com a natureza.

---

3 Esse projeto concorreu e foi aprovado pelo Edital nº 14/2012 da UFPA. Trata-se de um edital de Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica – PAPIM, é um projeto financiado e tem vigência de um ano (2013), desenvolvido pelo Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação – GEPESEED.

4 Trata do projeto intitulado *Integrando conhecimentos e saberes: uma experiência educativa na primeira escola quilombola de Abaetetuba*.

5 Desde a Constituição Federal de 1988, abriu-se a possibilidade de reconhecimento dos espaços que guardam relação histórica com a escravidão, assegurando-lhes direitos territoriais. O Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) trouxe consigo um aparato legal que procura relacionar comunidades negras contemporâneas, portadoras de determinadas especificidades étnicas, com a experiência histórica dos quilombos, trazendo o seguinte texto constitucional: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Inferimos como hipótese que as pessoas não estão convencidas da importância identitária para a formação dos sujeitos e, nem a escola valoriza a história e a tradição quilombola como importante para a cidadania e identidade de povo desse lugar, assim como para o respeito à diversidade brasileira. Percebemos que a tradição quilombola é, na maioria das vezes, silenciada no tempo presente e em sua história, principalmente para as crianças que já nascem nessa 'sociedade globalizada', onde o que predomina é a cultura de massa. São esses questionamentos e contrastes que nos propomos trazer à tona nesse escrito, elucidando a identidade cultural da comunidade pesquisada por meio das manifestações culturais representadas pelas crianças através de seus modos de vida, das brincadeiras, do trabalho, das relações com os adultos situando pontos de vista sobre o viver nessa comunidade tradicional e sua dinamicidade cultural.

A opção pelo olhar das crianças foi devida à disposição e modos próprios de elas lidarem com o cotidiano ribeirinho e quilombola manifestadas em suas produções em nível cognitivo, afetivo e social durante as brincadeiras de que participam. Suas infâncias se expressam na dinâmica cultural como sujeitos que residem às margens dos rios, na terra e no convívio com a natureza, nos aprendizados dentro e fora da escola. Desse cotidiano do brincar, buscamos compreender sobre as manifestações culturais presentes na comunidade.

## **INTERFACE ENTRE CULTURA E COTIDIANO QUILOMBOLA**

O cotidiano dos moradores do rio Baixo-Itacuruçá circunda, entre outras coisas, pelo trabalho na roça, na olaria, no ir até a cidade, nos afazeres de casa, nas programações festivas da igreja e da escola, nas brincadeiras das crianças, no passeio aos domingos na casa de parentes e na participação das atividades religiosas.

As pessoas sobrevivem dos trabalhos em olarias, que são construídas à margem do rio pela facilidade do embarque do barro, da lenha e do escoamento dos produtos produzidos

como o tijolo e a telha. Também é presente o cultivo do açaí por conta da terra à beira do rio (várzea) ser mais fértil para esse tipo de plantio, e, em terra firme (onde a maré não alaga), há o cultivo de roça com a plantação de mandioca, macaxeira, milho, arroz que são produtos cultivados para vendas e o consumo das famílias. Outras famílias vivem às margens do rio e trabalham e se alimentam da pesca, esses modos de produção se dão de forma múltipla e simultânea, ou seja, muitas vezes a mesma família trabalha na olaria, produz e tem cultivo na roça e atua com a pesca, de modo que tais atividades são parte do sustento das famílias. Essa afirmação pode ser traduzida na fala do senhor Lucindo, quando trata da relação da farinha como parte da cultura quilombola,

*Em Alagoas, que formaram os Quilombos dos Palmares, eles tinham... formaram lá uma comunidade grande e eles tinham as sementes, onde eles plantaram e sobreviveram lá por vários anos. Então nós hoje cultivamos a farinha, a macaxeira, que muitos conhecem pelo aipim. Então hoje a gente cultiva ainda essas coisas. (Morador do rio Baixo-Itacuruçá)*

A visão expressa pelo morador sobre a produção da farinha, como forma de produção para sobrevivência, alimentação e comercialização, reproduz também a manutenção da tradição de seus antepassados, na qual observa-se a tradição de costumes dos negros e indígenas no fazer diário dessa comunidade.

Os trabalhos tanto na roça quanto na olaria “demarcam traços de enraizamento cultural e, por conseguinte, de resistência. Resistência pressupõe, aqui, diferença histórica, interna e específica; ritmo próprio; modo peculiar de existir no tempo histórico e no tempo subjetivo”. (BOSI apud OLIVEIRA, 2004, p. 37).

Notamos que essa comunidade quilombola e ribeirinha está sob influência de outras culturas, especialmente a cultura de massa que tenta homogeneizar a todos como se não houvesse outras formas de representações culturais, pois se acredita que

“(…) a cultura nos modelou como espécies únicas e sem dúvida ainda está nos modelando – assim também, ela nos modela como indivíduos separados” (GEERTZ, 1989, p. 64). Nesse sentido não há somente uma maneira de representação cultural, pois cada povo tem um modo próprio de falar, de se alimentar, de se relacionar com seu próximo, de brincar e etc. No dizer de Brandão significa que o

*ser o sujeito da história e ser o agente criador da cultura não são adjetivos qualificadores do homem. São o seu substantivo. Mas não são igualmente a sua essência e sim um momento do seu próprio processo de humanização. (2002, p. 41)*

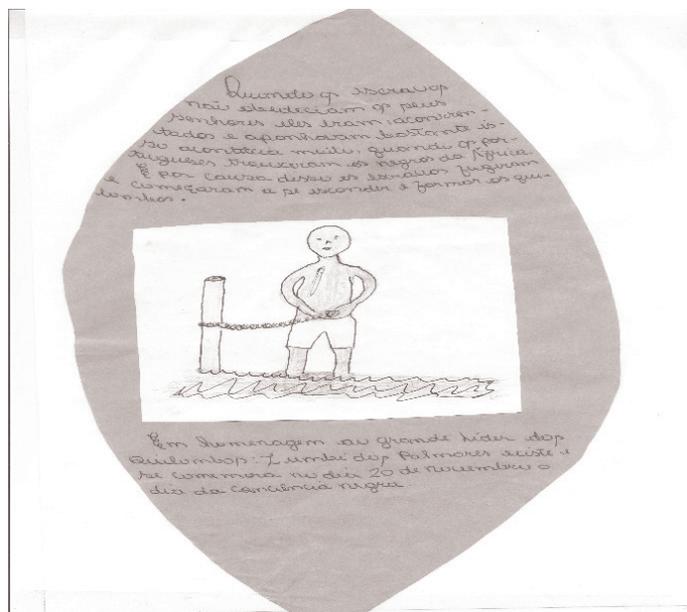
Com base nesse pensar, o processo de humanização do homem também é cultura, as suas relações com seus pares, com a natureza, com a comunidade e tudo isso faz parte de um processo construído historicamente pelos próprios sujeitos que são agentes culturais, visto que “a cultura configura o mapa da própria possibilidade da vida social” (BRANDÃO, 2002, p. 24).

As manifestações da cultura do lugar estão imbricadas nos jeitos, nos modos de vida, nas relações de trabalho e se constituem pelos saberes produzidos ao longo de gerações e que são utilizados e reproduzidos pelas novas gerações conservando, de alguma forma, traços culturais de seus antepassados. Desse modo, a cultura passa a ser construída através das subjetividades dos sujeitos, através das experiências vivenciadas e dos valores compartilhados ao longo do tempo; assim, ela inexistente como algo que está posta, mas é algo que se constrói por sujeitos que vão se construindo e construindo seus modos de viver em uma sociedade, com características próprias. Concebemos o conceito de cultura de Geertz (1989, p. 15), quando diz que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu de modo que também busca interpretá-la e dar um significado

Partindo desse conceito, buscamos entender como a cultura quilombola está sendo ‘tecida’ na comunidade do rio

Baixo-Itacuruçá, via as representações e sentidos atribuídos pelas crianças que ali vivem e convivem.

Para a apreensão dos sentidos e significados sobre o ser quilombola nesse lugar sob o olhar das crianças, utilizamos dinâmicas de grupo junto a elas<sup>6</sup> a partir da seguinte questão geradora: “o que sei sobre quilombola?”. Da atividade percebemos que são crianças que gostam de desenhar, o que possibilitou a interação com a atividade proposta. A dinâmica se processou por meio de desenhos e textos escritos nos quais expressaram vários significados sobre a questão. A seguir, apresentamos alguns desenhos e escritos de alguns dos participantes:

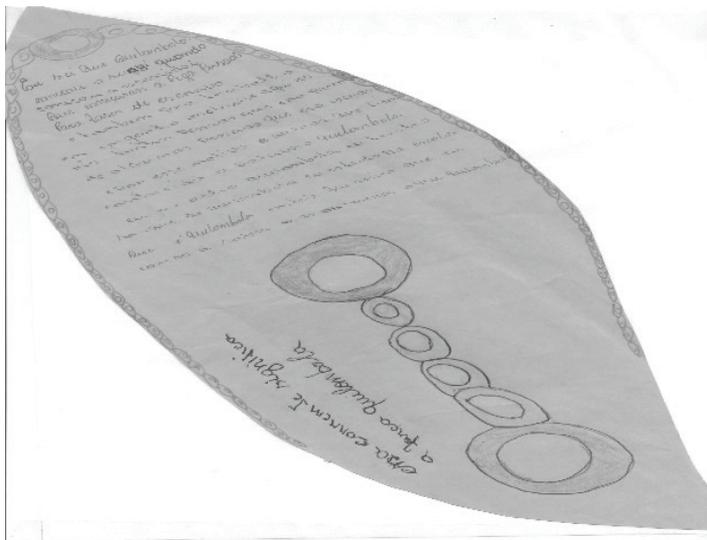


Nessa imagem, o aluno desenha e escreve o seguinte “quando os escravos não obedeciam aos seus senhores eles eram

6 A atividade foi realizada nas turmas de 5º ano a 8ª série na Escola Santo André.

*acorrentados e apanhavam bastante, isso acontecia muito quando os portugueses trouxeram os negros da África. E por causa disso os escravos fugiam e começaram a se esconder e formar os quilombos”* (aluno<sup>7</sup> A, 8ª série)

Percebe-se que o aluno tem conhecimento de como se deu a formação dos quilombos no país, da história da escravidão que perdurou por anos e as marcas na vida das pessoas. Ainda sobre o ser quilombola outra aluna escreve o que aprendeu na escola, diz ela:



*Eu sei que quilombola começou a surgir quando começou a escravidão que começaram a pegar pessoas pra fazer de escravos e também pra trabalhar em engenho. Inclusive aqui no rio, tinha pessoas que eram parentes de algumas pessoas que eram escravos, e por esse motivo ficou conhecida a palavra quilombola. Eu*

---

7 Fizemos a opção pelo anonimato das crianças, utilizando letras para sua identificação.

*me acho quilombola, eu tenho sangue de quilombola, eu estudo na escola que é quilombola então, foi assim que eu comecei a saber mais ou menos o que é quilombola.*  
(Aluna B, 8ª série)

Continuando com os escritos obtivemos:



*Eu moro no rio Ipanema, sou da área quilombola, estudo na escola quilombola. Não sei muito a respeito, porque já ouvir falar pouco, não o bastante para que eu pudesse entender. Eu gostaria de saber, não sei o que significa quilombola, mas gostaria de aprender a respeito dos quilombolas.* (Aluna C, 8ª série)

*Ouvir dizer que o quilombola é muito legal e divertido etc.* (Aluno D, 6º ano)

Morar em território quilombola, afirmar que estudam em escola quilombola, que há histórias de negros sendo discutidos no lugar, entre outros aspectos do diverso 'ser quilombola' é um assunto que circunda o cotidiano da sala de aula e da escola, de forma geral, embora o assunto não seja tratado em profundidade,

talvez por isso os alunos retratem o ‘acaso’, o ‘talvez’, o ‘eu sei pouco’ quando são interpelados.

Seu modo de viver está marcado pela relação com a natureza e por modos culturais de imbricação do trabalho-brincar, foco que buscamos adentrar através das observações, de interlocuções com as crianças em momentos de brincadeiras, que perpassam por manifestações sociais, culturais e históricas.

Destaca-se que as manifestações culturais das crianças estão situadas pelo modo próprio, o brincar. Segundo Silva (2012), a brincadeira é uma manifestação cultural, social e histórica, que faz parte da vida das pessoas, e que na nossa cultura está muito vinculada ao mundo da criança. Quando a criança brinca constrói um universo próprio, e esse universo reflete o contexto no qual ela convive e interage. Nesse sentido, a brincadeira vai além do que costumamos ouvir, que a brincadeira faz parte do desenvolvimento humano, versão situada pela Psicologia, substituindo por uma visão mais ampla, pela dimensão cultural, na qual entendemos o brincar com a produção da cultura sendo “um conjunto de significações produzidas pelo homem” (BOUGÈRE, 2004, p. 8)

Nessa mesma perspectiva, pensar as manifestações culturais de um povo requer ir além do que geralmente entendemos como cultura, por exemplo, as danças, as lendas, os mitos, ou seja, o folclore em geral, o que segundo Brandão (2002, p. 116), significa “compreendê-la através da relação entre os processos de sua produção e seu próprio poder de processar como significado a vida social em todas as suas dimensões”. Significa pensá-la como representação sobre um modo de vida e as experiências pessoais, exigindo aprofundar a compreensão do cotidiano em que ocorrem as peculiaridades. Tais peculiaridades passam por situar o lugar, o trabalho, as relações com seus pares, as brincadeiras, os tempos e os valores entre outros, aspectos que envolvem a vida humana.

Buscando entender como essas peculiaridades se manifestam na cultura quilombola do rio Baixo-Itacuruçá sob o olhar das crianças, primeiro foi preciso conhecer como se desenvolve a vida naquele lugar, como é a relação das crianças

com os adultos, com o trabalho, com o rio, com a terra/natureza, com a escola e, sobretudo, como se processam as brincadeiras das crianças, pois entendemos que ao brincar elas revelam conteúdos da vida que aprenderam da cultura adulta, da cultura do lugar, da cultura que chega, entre outras formas que nos escapam do ‘olhar’.

### AS BRINCADEIRAS NO RIO BAIXO-ITACURUÇÁ

Durante a travessia<sup>8</sup> até a comunidade, passamos por várias comunidades ribeirinhas e quilombolas e, em volta do percurso, dentro de uma rabeta aberta que permite visualizar a paisagem verde da natureza, os rios e suas águas, observamos também crianças tomando banho e se divertindo no rio, outras remando em canoas descontraidamente, outras diante de suas casas conversando com seus pais, vimos algumas trabalhando nas olarias e há tantas outras brincando nos quintais de suas casas.

Naquela comunidade, a vida das crianças não é diferente de outros lugares, passa pela convivência com a família, nos afazeres de casa e da roça, há o tempo da escola e da brincadeira. Muitas crianças, principalmente as que estão em situação de vulnerabilidade social, passam mais tempo na escola, pois num horário participam de programas e projetos<sup>9</sup> e, no outro tempo, participam do ensino regular. Sobre isso, eis o relato de uma criança, retratando sua rotina diária:

---

8 No decorrer da pesquisa foram feitas várias andanças à comunidade num percurso ora pelo rio, ora pela mata, caminhos das roças e ainda, passamos pelos arredores das residências dos moradores visando o reconhecimento do lugar, seus modos de vida e também para a coleta de dados. Outra forma de interlocução com a comunidade foi por meio da participação nos eventos festivos da escola e na audiência pública que tratou dos problemas físicos, estruturais e pedagógicos da escola.

9 Estamos nos referindo ao PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e ao Programa Mais Educação do Governo Federal.

*escovo os dentes, bebo café, me arrumo e vou pra escola estudar no PETI e, de tarde, eu tomo outro banho, almoço e vou estudar normal (...) encho água pra mamãe, capino o terreiro pra ela (...). Na roça quando nós vamo (vamos) nós ajuda a mãe da gente com o pai.*

Essa atitude relacional do trabalho e as crianças na comunidade não se constituem como exploração do trabalho infantil, mas um aprendizado laboral da rotina campesina, somado a escola e dessa forma não deixam de ir à escola por conta do trabalho e, segundo relato de uma mãe, as atividades que as crianças desenvolvem são simples, “*eles fazem mais, é ajuntar a mandioca, quando tem roça pra plantar, eles vão plantar fazendo um serviço mais leve*” (D. Luzia, 2013)

Para o brincar, utilizam os espaços diversos como o campo de futebol, o rio, o quintal de casa, as árvores, as canoas, as trilhas ou caminhos, a casa do vizinho e os espaços abertos da escola. Os usos dos espaços, as interações e as formas de brincar corroboram para um viver saudável e aprendizagem coletiva. Nesse sentido,

*a brincadeira como prática social possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário e suas habilidades, vivenciando cada brincadeira como única, modificando o tempo, o espaço e os objetos desse brincar, (re)construindo e se (re)apropriando de suas práticas sociais. Assim, o brincar carrega as marcas da nossa vida: alegrias e tristezas, dores, angústias, sonhos, descobertas e realizações, que se expressam através da ludicidade. (SILVA, 2012, p. 26)*

Observando o brincar das crianças, percebemos que as brincadeiras envolvem um número considerável de crianças, de modo que elas socializam e compartilham experiências com seus pares, aprendem reciprocamente as brincadeiras e suas regras, formam grupos diversos e plurais, na maioria das vezes há meninos e meninas, os maiores ensinam os mais novos e o brincar flui naturalmente. Segundo Carvalho (apud SILVA),

*As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. (2012, p. 83)*

As crianças desse rio têm uma relação estreita com os adultos, seja por conta do convívio em relação ao trabalho, o que possibilita uma vasta troca de experiências entre esses. O adulto serve de 'referência' para as crianças, pois a mesma vem nos seus pais, avós, tios, nas pessoas mais velhas, um aprendizado que a cada dia se desenvolve e contribui para sua formação social, assim como as crianças trazem elementos novos para os adultos como, por exemplo, falam do cotidiano da escola, muitas vezes alheio aos pais. Essas trocas de experiências vão desde uma conversa sobre o cotidiano até as técnicas adquiridas ao longo dos anos, por exemplo, de fazer farinha. Os adultos de hoje aprenderam com seus pais, e as crianças, ali observando e praticando um fazer, de certa forma vão aprendendo aquele modo de ser e estar no lugar. Assim, pensar a infância significa pensar como a sociedade a situa no mundo, suas interações e práticas sociais, que valores culturais estão imbuídos no mundo do brincar, do inventar e do imaginar.

Segundo Carvalho (apud SILVA, 2012), no exercício da brincadeira, a criança ensaia papéis, apreende valores, constrói formas de sociabilidade, adquire motivação e habilidades necessárias a sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas e as práticas culturais de que participa. Em síntese, a criança aprende a brincar com as pessoas que fazem parte de seu contexto social e cultural, permeado por hábitos e valores de grupo social, o que é construído e reconstruído processualmente.

Ao conversarmos com um menino<sup>10</sup> de dez anos, morador

---

10 As entrevistas aconteceram para compor o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ocorrido no período de março a junho de 2013, com crianças das

da comunidade, sobre com quem aprendeu as brincadeiras, ele responde: “(...) vendo os outros brincarem (...)” outras pessoas (adultos) e outras crianças. Nota-se que não há uma receita pronta para se brincar, se faz na ação da própria criança pela possibilidade de troca e interação entre si em seu convívio e nos diversos espaços.

Na sequência, realizamos o mapeamento do brincar junto às crianças desenvolvido em duas sessões de brincadeiras, buscando interagir com o grupo de crianças na expectativa de apreensão acerca de aspectos culturais, estéticos e valorativos expressados por meio dessa ação que revelam traços da cultura. Na primeira sessão, houve a brincadeira do ‘*formô*’<sup>11</sup> e, na segunda sessão, procedeu-se à brincadeira ‘*escravos de Jó*’. Através das brincadeiras houve interação e diálogo entre os participantes, direcionado por alguns questionamentos: se conheciam ou não a brincadeira, com quem brincam e o nome das brincadeiras. As sessões compuseram oficinas e aconteceram no decorrer da pesquisa junto aos alunos da Escola Santo André, nas turmas de 5º a 9º ano. Dessa feita, as crianças elencaram suas brincadeiras preferidas, quais sejam: o *formô*, o fio ou pula corda, o futebol, a

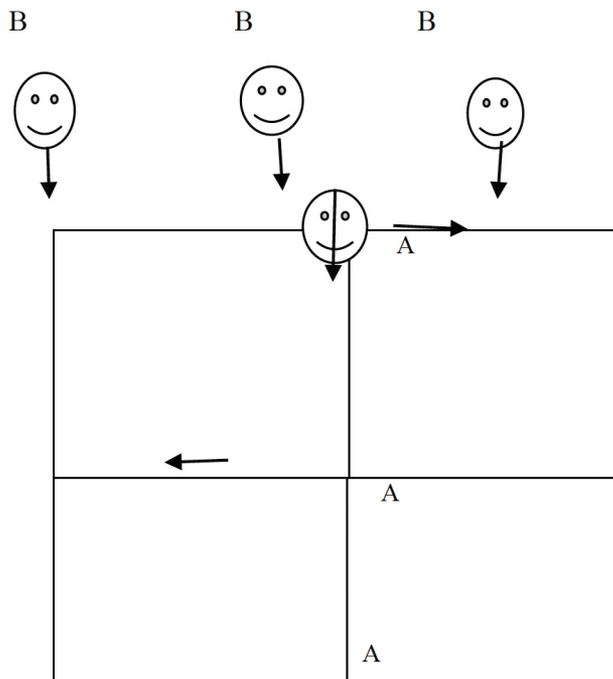
---

turmas de 5º a 9º ano/09 da Escola Santo André. Quanto as brincadeiras foram desenvolvidas com aproximadamente 10 crianças na faixa etária entre dez a quatorze anos de idade de ambos os sexos.

11 Brincadeira que se desenvolve com um quadrado no chão dividido em quatro partes, há duas equipes (A e B). A equipe B que está de fora do quadrado deve tentar ultrapassar pelos três participantes da equipe A, que ficam posicionados um em cada linha do quadrado, e estes devem se movimentar somente em cima da linha horizontal, com exceção do primeiro que se movimentar tanto na linha horizontal quanto a linha vertical do meio do quadrado. A brincadeira começa quando o participante da equipe A, que está na primeira linha do quadrado grita: - *Formô!* Se pelos menos um dos participantes da equipe B conseguir ultrapassar e voltar por dentro do quadrado sem ser tocado pela equipe A, vence a brincadeira. Agora se pelo menos um da equipe B for tocado, eles mudam de posicionamento com a equipe A. A equipe A vai para fora do quadrado, tentando ultrapassar e, a equipe B, fica na linha.

bandeirinha, a queimada, o mata no meio, o pira esconde, o pira cola, a amarelinha e a pira alta, escolhidas por elas como as mais conhecidas e parte do repertório cotidiano do brincar.

Muitas dessas brincadeiras citadas já são conhecidas em vários contextos, porém a brincadeira do *formô* apresenta-se como uma brincadeira peculiar daquela comunidade. O *formô* consiste na demarcação de território onde cada integrante do grupo impede a invasão do seu território (quadrado) e o corpo se expressa por gingados parecidos com os da capoeira. Para melhorar a compreensão, descrevemos, em forma de diagrama, a organização da brincar *formô*, conforme a imagem.



Nas observações durante as sessões de brincadeiras, percebemos que as crianças brincam juntas meninas e meninos; que as brincadeiras são desenvolvidas e organizadas por elas sem

interferência do adulto; que não fazem distinção entre idades e interagem bem. Normalmente o brincar acontece no quintal das casas e quando elas não estão ocupadas com os pais e, quando se trata do espaço escolar, elas brincam no intervalo das aulas e somente na hora do recreio. O brincar como atividade das crianças tem restrição de tempo na escola, ficando silenciado se pensarmos o brincar como elemento cultural importante na formação do sujeito necessitando ser potencializado no currículo escolar.

Que traços culturais marcam essas brincadeiras? Pois as “brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (CARVALHO, 2011, p. 15).

Nas brincadeiras citadas, ficou explícito o corpo inteiro no jogo do brincar, a linguagem com palavreados próprios, a satisfação pela atividade, a harmonia da natureza imprimindo uma sonoridade para o brincar e, por isso, não gritam para serem ouvidos etc. Podemos observar a interação das crianças respeitando os tempos (da natureza, do trabalho dos pais, da escola) na relação com o brincar; a interatividade entre gerações com tranquilidade, reproduzida na obediência aos mais velhos advinda do convívio familiar e, ainda, que algumas brincadeiras são reorientadas pela dinâmica cultural existente seja por alguns modos próprios de falar, seja pela forma de lidar com o corpo (o gingado corporal), entre outros aspectos.

Portanto, a brincadeira é uma ferramenta de expressão, de aprendizagem, de cooperação e de representação da cultura. Como a pesquisa está em andamento consideramos que o olhar é diminuto quando se trata do cotidiano das crianças para um debate mais aprofundado.

## NOTAS PARA CONTINUAR A CONVERSA

Destaca-se que a escola Santo André traz o título de 1ª escola Quilombola do município de Abaetetuba por ser oriunda das lutas dos movimentos sociais, em especial, dos moradores da comunidade e também da Associação dos Remanescentes de Quilombos de *Abaetetuba* (ARQUIA) quanto ao direito à

educação dessas populações, em uma perspectiva de valorização da diversidade étnica e cultural.

Essa luta por escola com a marca da negritude por si só tem relevância ímpar. Dito isso, consideramos importante destacar, com base nas observações realizadas, que em algum momento a escola precisa dar importância ao tema (o ser quilombola) visando contribuir com a aprendizagem dos alunos sobre a questão, visto que o tema se faz latente quando manifestam ou não o reconhecimento da raça, pelo conhecimento ou não da história do território onde moram e suas origens e porque alguns sentem o desejo de saber mais sobre esse diverso cultural. Assim a concretude do 'ser quilombola' é expressa no eu "já ouvir falar", afirmando o contraditório e plural de compreensão sobre o assunto. Os depoimentos situam:

*Ser quilombola é um orgulho para mim, pois é um povo que lutou e conseguiu sair da escravidão e hoje tem vários descendentes. Mas eles deixaram a tradição de brincar, dançar e de pescar e etc. (Aluno E, 6º ano)*

*Os negros fugiam porque eles trabalhavam tanto e não comiam, aí eles fugiram pra mata e encontraram um homem chamado Zumbi dos Palmares. Ele nasceu no dia nove de novembro de 1990. Daí surgiu um encontro de negros. (Aluno F, 6º ano)*

*Quilombola para nós significa muito, porque antes as pessoas eram forçadas a trabalhar escravizadas, não se alimentavam bem, não recebiam pagamento pelo trabalho que faziam. E quando os escravos não queriam trabalhar eles eram presos e chicoteados e, às vezes, até morriam. Hoje as coisas mudaram muito porque nós, os descendentes de negros, podemos trabalhar livremente e ir para qualquer lugar. Para nós isso é muito bom. Hoje nós sentimos muito orgulho de ser quilombola. (Aluno G, 8ª série)*

As crianças conhecem a história de resistência e luta do povo quilombola, sabem como os escravos ‘conquistaram’ sua liberdade para que hoje seus descendentes sejam livres. E, da história contada e socializada fica que alguns se autorreconhecem, outros não, uns sentem vergonha da identificação, outros não se posicionam, ou seja, há um processo atual sendo construído na comunidade acerca do ‘ser quilombola’ num movimento vivo de fazer a história. Mais alguns depoimentos que nos ajudam a elucidar as informações e valores que estão sendo afirmados ou até negados sobre a história quilombola nesse lugar:

*O que nós sabemos do quilombola é que é um lugar bonito e que tem pessoas muito boas na comunidade quilombola. São essas as nossas palavras. (Aluno H, 6º ano)*

*Quilombola é uma comunidade do nosso planeta que envolve muitas pessoas e colabora com quem está doente. (Aluno I, 6º ano)*

*Ser quilombola é uma comunidade muito popular, onde as pessoas se comunicam com outras pessoas de outra comunidade. (Aluna J, 6º ano)*

Chama atenção nos depoimentos acima o fato de que alguns alunos parecem não saber que as terras onde moram são de remanescente de quilombo, remetendo a um lugar distante e, por isso, talvez não se reconheçam como tal, ainda que a questão esteja no ar, na natureza, nas entrelinhas, em atos silenciados e também no pensar das pessoas que interagem com o lugar.

Fica o questionamento de como a escola se insere nessa história que vem sendo tecida pelos sujeitos do lugar.

Ademais para os participantes diretos da pesquisa que se colocam junto do lugar e dos sentidos de existência, fica a aprendizagem do atravessamento observando a sensibilidade humana dos sujeitos e seus modos de vida, visualizados na cooperação e no gostar de viver lá – no campo, apesar das muitas

ausências, dado que “é o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” (PESSOA, 2013).

## REFERÊNCIAS

---

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Ana M. [et al.]. **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Volume 1. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. São Paulo: Copyright, 1989.

OLIVEIRA, Ivanilde A. (org.) **Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizados amazônidas**. Belém: CCSE- UEPA, 2004.

PESSOA, F. **Travessias**. Disponível em: [http://pensador.uol.com.br/autor/fernando\\_pessoa](http://pensador.uol.com.br/autor/fernando_pessoa). Acesso em: 20 maio 2013.

SILVA, Leonardo Toledo. **As crianças e o brincar em suas práticas sociais: O aglomerado da Serra**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

UFPA – Campus de Abaetetuba/GEPSEED. **Projeto Integrando Conhecimentos e Saberes: uma experiência educativa na primeira escola quilombola de Abaetetuba/PA**, 2013. (Digitalizado)

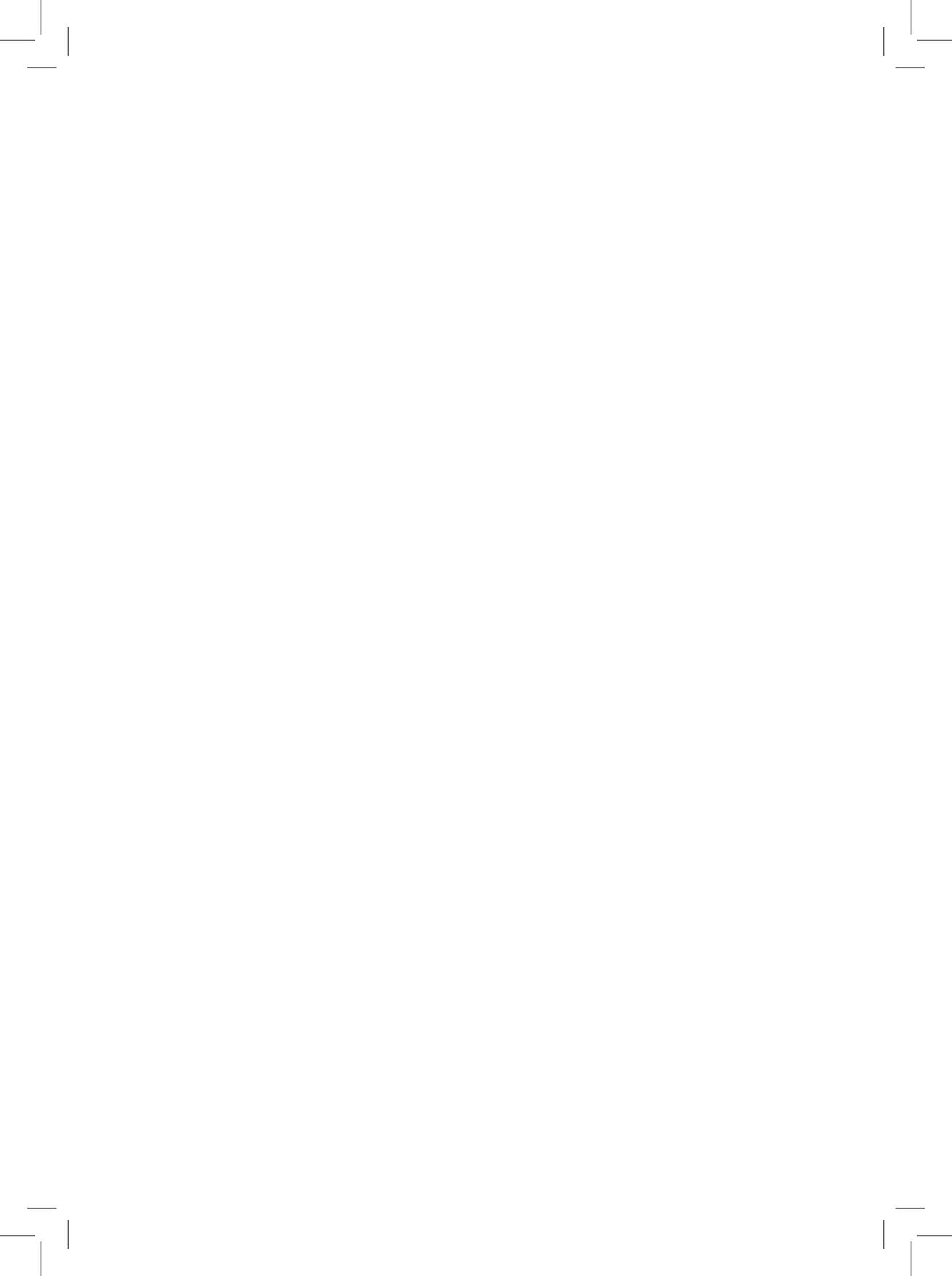
COUTO, Luzia Diogo do. **Entrevista concedida.** Baixo Itacuruçá: Abaetetuba, 2013.

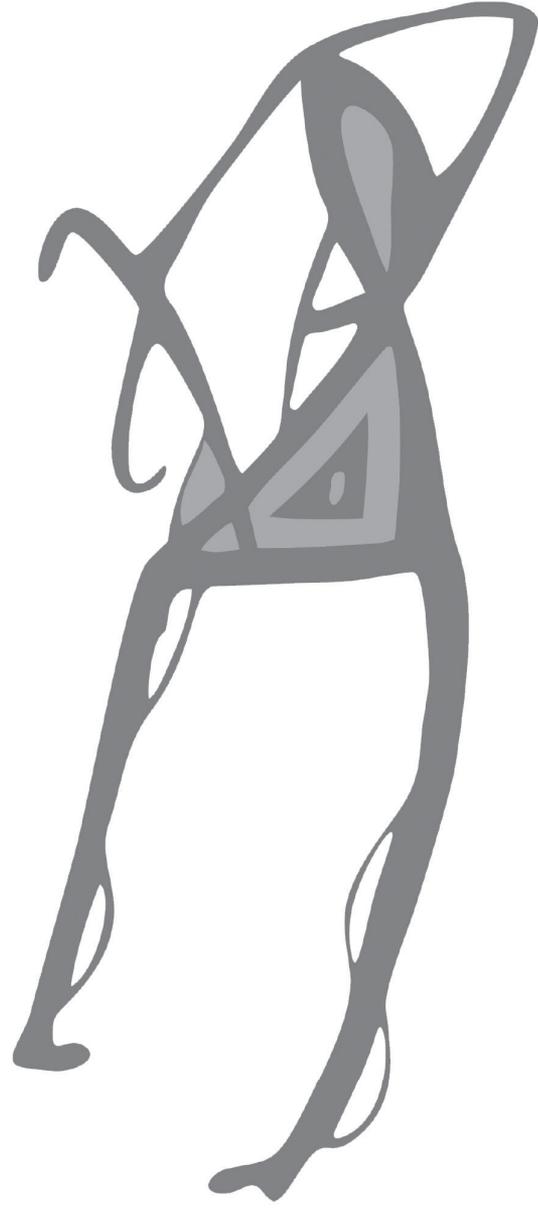
LOBATO, Clebson do Couto. **Entrevista concedida.** Baixo Itacuruçá: Abaetetuba, 2013.

PINHEIRO, Maria da Conceição Quaresma. **Entrevista concedida.** Baixo-Itacurucá: Abaetetuba, 2013.

SANTOS, Rinaldo Gomes dos. **Entrevista concedida.** Baixo Itacuruçá: Abaetetuba, 2013.

RODRIGUES, Lucindo. **Entrevista concedida.** Baixo Itacuruçá: Abaetetuba, 2013.





**RESENHA**



## LITERATURA DE RESISTÊNCIA E DENÚNCIA

PACHECO, Abílio. **Em despropósito (mixórdia)**.  
Belém: Literacidade, 2013.

Gutemberg Armando Diniz **GUERRA**<sup>1</sup>  
Núcleo de Ciências Agrárias/UFPA  
gguerra@ufpa.br

Conheci o professor Abílio Pacheco em Marabá, em uma ou outra conversa nos intervalos de aula, no Tapiri do campus I da Universidade Federal do Pará ainda não emancipada para Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Conversamos pouco, cada vez que nos vimos. Depois mantivemos correspondência por mensagens sobre sua produção e o guardei entre os meus contatos. Textos fluidos, instigantes, com cenários definidos pelas vivências de uma região que marca quem por ali tenha passado em qualquer tempo que seja. Em tempo seco, vai sentir-se a garganta empoeirada. Em tempo chuvoso, a lama colará na pele e nos calçados. Essa é uma tônica nos escritos do professor de literatura formado naquele cadinho de transformações socioeconômicas vigorosas. Depois ele veio para o litoral paraense, no Campus de Bragança, onde continua a exercer o ofício de mestre das letras, agora alçando voo para o doutorado.

*Em despropósito (mixórdia)* é um romance cheio de nós que prendem o leitor desde o título. Esses vão se desfazendo ao se ler o texto inteiro, como quem navega em corredeiras que vão se estreitando e, quando menos se espera haver mais caminhos por onde fluir, os nós se desfazem e o texto continua seu curso rumo ao desaguadouro. Não é uma narrativa “em despropósito”,

---

<sup>1</sup> Professor Associado do Núcleo de Ciências Agrárias da Universidade Federal do Pará. Doutor em Socio Economia do Desenvolvimento pela École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, França. Pós doutor pela Columbia Universtiy in New York City.

como ele anuncia, porque, ao contrário e a propósito, denuncia o mal-estar da natureza humana se negando ou se afirmando por suas virtudes, mazelas e animalidade.

A narrativa em primeira pessoa soa como uma confissão em divã de crimes atávicos, entranhados no DNA dos sujeitos que Abílio Pacheco constrói como personagens e se revelam a partir de seus incômodos psicológicos e físicos. Revela-se, na metade do texto, sob forma de nota que o narrador escreve a uma das personagens, como um exercício psicanalítico proposto para curar traumas acumulados na trajetória turbulenta de enjeitado de pai e desgostoso de mãe.

Não é uma mixórdia porque há um fio condutor, ou um feixe de dramas que regem a narrativa, qual seja o mal-estar de ser parte dos acontecidos e acontecidos nesse vale de lágrimas e promessa de paraíso que é o quase Estado de Carajás. Pode-se, mesmo, dizer que geograficamente é um romance da PA 150, a rodovia que liga Belém a Marabá. Historicamente contextualizado por problemas agrários que colam na alma das personagens e regem seus comportamentos. Psicologicamente trata do incesto involuntário, da relação amorosa conturbada por traições e desejos carnis presentes no jovem protagonista, e na linha freudiana, a relação de enfrentamento com um pai que está no seu nome e interferindo na sua vida de adulto querendo emancipar-se.

Enquadra-se na linha da narrativa da resistência, embora pareça se negar a ela. É resistência e denúncia do massacre de Eldorado dos Carajás, e dos abusos do poder excludente do latifúndio, do capital usurário e empresarial e do estado apropriado pelos poderosos e seus apaniguados.

Havia tempo que sentia falta de intensidade e volume de romances, contos, poesia ou literatura, de maneira genérica, impregnada das vivências da fronteira amazônica que o Sul e Sudeste do Pará representa, ou representou, para os que acreditam já não caber esse conceito a essa região completamente integrada ao circuito do capital. Há muitas evidências dos processos de violência em todos os níveis, da família aos confrontos de classes sociais, dos indivíduos ao Estado, das posses mansas e pacíficas às empresas capitalistas apropriando-

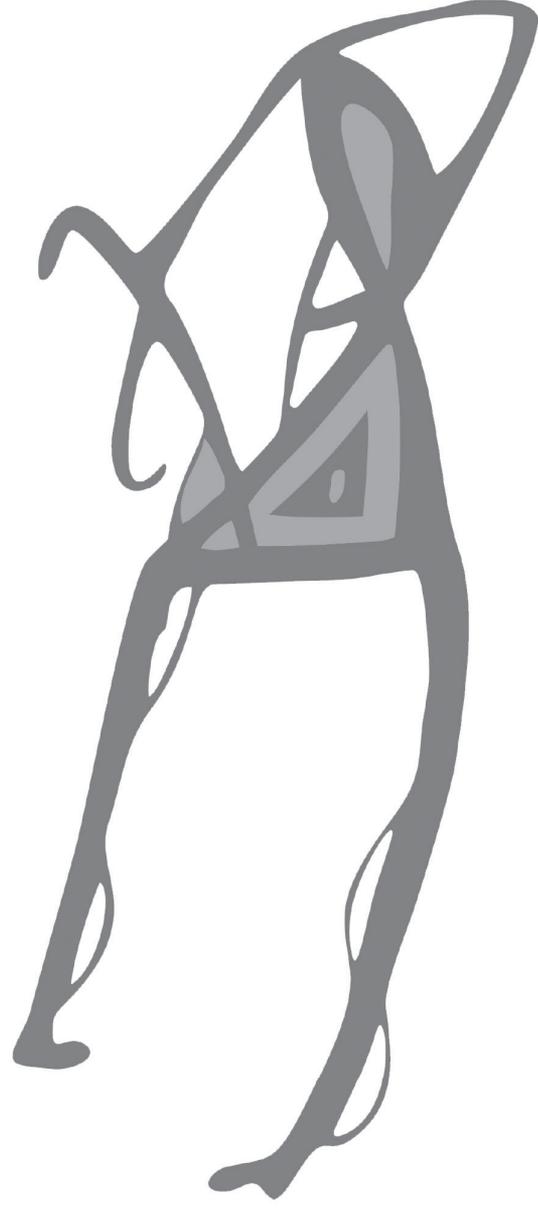
se pela grilagem de metade do mundo amazônico, nos esbulhos jurídicos e na bala de milícias privadas. Essas evidências podem ser encontradas em monografias, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de sociologia, antropologia, história e geografia, em noticiosos locais, nacionais e internacionais e em documentários, mas a expressão da violência na literatura e no cinema se apresenta de forma alternativa, politizada a tal ponto que não se hegemoniza, em que pese a presença hegemônica dos conflitos e da violência.

Li pensando em dar retorno desta tarefa ao professor Abílio Pacheco em comentários de leitor voraz que costumo ser, mas o texto ficou remexendo vivências que continuam presentes neste trecho entre Belém e Marabá como feridas abertas pelo sulco das estradas integradoras de espaços e desintegradoras de culturas por onde passaram seus traços de retroescavadeiras e asfalto. Essa cicatriz doída pediu para os comentários virarem resenha para provocar outros à leitura, para convocar outros à checagem deste revirar de éticas e estéticas que se entranham em quem dessas vidas resolva falar e compartilhar.

Violência de indivíduos e setores de classes dominantes contra camponeses sem terra, mulheres, crianças e uma barreira contra a construção da cidadania compõem o cenário desta peça romanesca que merece ser lida para fazer cair escamas de olhos e consciências embotados.

Para dar mais um toque de resistência, o livro é publicado por um ousado empreendimento alternativo, a Editora Literacidade, que vem produzindo um volume de textos sob formas de coletâneas e livros de autores de todo o país, o que recomenda o investimento dos autores na leitura deste lançamento.





**INICIAÇÃO CIENTÍFICA**



**A TRADIÇÃO DO BRINQUEDO DE  
MIRITI NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS  
DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA:  
INICIANDO O DEBATE**

Lidia Sarges **LOBATO**<sup>1</sup>  
Curso Pedagogia/UFPA  
lidiasarges@yahoo.com.br

Delisa Pinheiro **PINHEIRO**<sup>2</sup>  
Curso Pedagogia/UFPA  
Bolsista Pibic/interior/2014  
delisapinheiro@yahoo.com.br

Joyce Otânia Seixas **RIBEIRO**<sup>3</sup>  
Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA  
joyce@ufpa.br

**Resumo:** *Este artigo resulta da pesquisa que tem como um dos objetivos analisar as relações de gênero em dois ateliês de produção do brinquedo de miriti. A experiência etnográfica está em curso e a produção de informações já nos permite reflexões introdutórias, pois a observação cotidiana e as conversações com os interlocutores e interlocutoras possibilitaram nossa entrada no mundo dos costumes e na cultura do lugar. O trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciamos com a invenção da tradição do brinquedo de miriti, para, em seguida, tratar*

---

1 Estudante do curso de Pedagogia da UFPA, do Campus de Abaetetuba. Bolsista PRODOUTOR/2014.

2 Estudante do curso de Pedagogia da UFPA, do Campus de Abaetetuba. Bolsista PRODOUTOR/2014.

3 Professora Adjunta da UFPA/FAECS. Doutora em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA.

*do processo de produção artesanal e generificado comum aos dois ateliês. Encerramos com uma reflexão sobre a pedagogia cultural dos ateliês e a necessidade de inclusão da tradição do brinquedo de miriti no currículo oficial das escolas municipais.*

**Palavras-chave:** *Tradição do brinquedo de miriti. Relações de gênero. Pedagogia cultural. Currículo.*

**Abstract:** *This article results from research that has as one of the objectives to analyze the gender relations in two production workshops of miriti toys. The ethnographic experience is ongoing and the production of information allows us to have introductory reflections because the daily observation and discussions with the interlocutors enabled our entry into the world of custom and culture of the place. The work is organized as follows: we started with the invention of miriti toy tradition so then deal the handmade production and gendered common to the two workshops process. We ended with a reflection about the cultural pedagogy of workshops and the need for inclusion of the miriti toy tradition in the official curriculum of public schools.*

**Keywords:** *Miriti toy tradition. Gender relations. Cultural pedagogy. Curriculum.*

## **Introdução**

A tradição do brinquedo de miriti do município de Abaetetuba foi inventada (HOBBSAWM, 1984) a partir de um artefato da cultura popular, mais especificamente da cultura ribeirinha, o brinquedo de miriti. Atualmente, essa tradição é mantida pelo trabalho de duas associações: a ASAMAB e a MIRITONG, que agregam inúmeros ateliês espalhados pela cidade. A produção do brinquedo de miriti se dá por meio de atividades diferenciadas e definidas a partir da cultura de gênero hegemônica, produzidas pela crença na existência de *trabalho bruto* e *trabalho leve*. As relações de gênero manifestas no processo produtivo têm aspectos singulares em cada ateliê: no ateliê da ASAMAB, a arquitetura reforça o separatismo entre homens e mulheres, e no ateliê da MIRITONG, há troca nas atividades generificadas devido as relações familiares e preferências pessoais.

Considerando a tradição do brinquedo e o processo produtivo generificado, finalizaremos argumentando sobre a omissão dessa importante tradição no currículo oficial da escola básica no município de Abaetetuba. Acreditamos na necessidade de incluí-la como conteúdo do currículo escolar, não só para conhecer e/ou valorizar a cultura local, mas para problematizá-la e historicizá-la por meio do currículo como política cultural.

### **1 A invenção da tradição do brinquedo de miriti**

A tradição do brinquedo de miriti é recorrente nos discursos dos artesãos e artesãs, pois para eles e elas essa tradição “resgata” a memória e os valores que estão desaparecendo de Abaetetuba, logo, precisa ser valorizada e mantida. Assim, a tradição é importante por razões econômicas e culturais: no primeiro caso, por aquecer a economia do município sendo fonte de renda para muitas famílias, e no segundo, por ser parte do Círio de Nazaré<sup>4</sup>, uma das maiores celebrações religiosas do país. Adicionalmente, é um patrimônio histórico da cidade e do Estado, marcando a identidade local.

Os brinquedos de miriti são fabricados há mais de duzentos anos no município de Abaetetuba, e se constituem em uma entre as muitas tradições que ainda sobrevivem atualmente e que foram inventadas no século XIX, quando a Europa foi sacudida por eventos políticos e culturais que mudaram o mapa cultural do mundo ocidental (HOBSBAWM, 1984).

As tradições foram inventadas com a finalidade de espalhar os valores republicanos, porém, no Brasil, bem antes, ainda no Império havia o objetivo de, por meio do folclore, construir uma

---

<sup>4</sup> “Realizado em Belém do Pará há mais de dois séculos, o Círio de Nazaré é uma das maiores e mais belas procissões católicas do Brasil e do mundo. Reúne, anualmente, cerca de dois milhões de romeiros numa caminhada de fé pelas ruas da capital do Estado, num espetáculo grandioso em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré” (grifos nossos). Disponível: <http://www.ciriodenazare.com.br/historico/> Acesso: 12/11/ nov. 2103.

cultura nacional que incluísse o país no conjunto das nações cultas. Mais adiante, no período do modernismo brasileiro, o folclore e a cultura popular foram tratados como representantes da essência nacional. Na perspectiva das elites, de intelectuais, artistas e de certos governos, a cultura popular, o artesanato e o folclore têm sido acionados com a finalidade de preservar tradições e costumes considerados ameaçados de extinção.

Como as tradições oficiais, as tradições populares também se valem de um conjunto de símbolos, como roupas, músicas, danças e artefatos culturais, para fabricar identidades e subjetividades, adequadas a certa formação cultural. A tradição é um discurso-prática capaz de produzir sentimentos e condutas politicamente sancionadas, disseminada como uma “religião”, pois é uma forma de fé, só que laica. Para Hobsbawn (1984), a tradição é um conjunto de práticas reguladas e aceitas socialmente, e que tem como objetivo inculcar significados (ideias, valores, condutas, atitudes, crenças) por meio da repetição.

A tradição supõe uma continuidade com o passado, porém, essa continuidade é artificial, pois as sociedades não são estáticas, mas alteradas pelo contexto histórico. Hoje, em muitos aspectos, o município de Abaetetuba vive o ambiente cultural de século XXI, globalizado, midiaticizado e tecnologicado, o que afeta a tradição do brinquedo de miriti.

Falamos acima que uma das funções dos símbolos de certa tradição é construir identidades e subjetividades marcadas pelo orgulho de pertencimento. Um brinquedo peculiar pode integrar uma cultura local, já que o brinquedo, além de significados lúdicos, tem outros, como os econômicos e os culturais, com efeitos na constituição identitária coletiva e individual, logo, diz muito sobre quem os produz e os prestigia, tendo implicações simbólicas para a cultura, para a política, para a economia e para a educação.

Consideramos que a invenção da tradição do brinquedo de miriti guarda uma função cultural bem específica, que é de unificar a cultura local, delineando traços de identidade local-regional, com implicações simbólicas para a cultura e para a política regional, mediante a transmissão de valores como riqueza, grandeza, orgulho, diferenciação, singularidade, com

vista à constituição da região como forte, rica e civilizada, e da necessária identidade cultural coesa e homogênea adequada.

Porém, nem tudo da tradição do brinquedo de miriti sobreviveu nos dias atuais, já que alguns aspectos foram descartados como antiestéticos (certos cortes, tamanhos e combinação de cores), pois poderiam ocasionar o desinteresse da população por eles. Assim, apenas alguns aspectos da tradição do brinquedo de miriti foram selecionados para representar o passado significativo – de reconhecimento, respeito e glórias – e modelar o presente, dentro de um amplo setor simbólico (WILLIAMS, 1979). Em geral, esta seleção é definida por certos grupos ou classes na intenção de organizar a sociedade e a cultura na contemporaneidade. No caso do brinquedo de miriti, os temas prioritários são as cenas do cotidiano ribeirinho e os temas religiosos.

Mas é possível perceber a inclusão de temas diversos, inclusive certos modismos midiáticos, personagens de desenhos e filmes<sup>5</sup>, bem como os atuais artefatos da cultura tecnológica e midiática – televisores, rádios, aparelho celular, computadores. Mesmo assim, a política cultural dos ateliês é de produzir os brinquedos chamados de tradicionais – considerados os preferidos do público em geral – que são os que representam a fauna e a flora regional, o cotidiano da vida ribeirinha, com homens e as mulheres trabalhando na pesca, na agricultura familiar, no extrativismo, no comércio extrativista, habitando suas palafitas, namorando, dançando, participando de procissões religiosas. A produção do brinquedo de miriti aumenta em dois períodos: no *Miritifest* realizado no município de Abaetetuba e no Círio de Nossa Senhora de Nazaré realizado na Capital paraense, quando grandes quantidades são comercializadas nas praças de Belém atingindo grande público.

Antes de continuarmos, é importante ressaltar que a tradição é também uma forma de saber-poder, e como dispositivo

---

5 Personagens de desenhos animados: meninas superpoderosas; personagens de programas humorísticos, como Chaves, Chiquinha, entre outros.

um de seus objetivos é o disciplinamento do corpo por meio de normas – entre as quais as normas da cultura de gênero. Essas normas atravessam os corpos de homens e mulheres produzindo “adequadamente” o masculino e o feminino.

## **2 A produção generificada do brinquedo de miriti**

Chamaremos os ateliês de ateliê da ASAMAB<sup>6</sup> e ateliê da MIRITONG<sup>7</sup>. No primeiro, trabalham cinco pessoas: o artesão-chefe, José Roberto do Carmo Ferreira, de 39 anos, católico, casado, e com ensino fundamental completo; Carlos da Silva Santos, de 21 anos, católico, solteiro e está concluindo o Ensino Médio; Eleson Ferreira Pinheiro, de 20 anos, sobrinho de José Roberto, solteiro, se declara sem religião e possui cursou Ensino Médio completo; Marinilda Rodrigues Barbosa, 35 anos, católica, ensino fundamental incompleto, casada com José Roberto, e com ele tem dois filhos; Nelma Ferreira, 42 anos, solteira, católica, tem uma filha, e possui tem Ensino Médio completo.

O segundo é um ateliê familiar, no qual trabalham seis pessoas, o artesão-chefe Augusto Costa da Costa, o Gugu, de 43 anos, casado com Odineide Araújo Araújo de 38 anos, com quem tem cinco filhos, todos cursando a escola básica. Os filhos e filhas do casal são: Augusto Costa da Costa Júnior, chamado de Júnior, de 22 anos; Alcione Araújo da Costa, de 19 anos; Andressa Araújo da Costa, de 17 anos; e Glória Araújo da Costa, de 12 anos. Apenas Clara de Nazaré Araújo da Costa, de

---

6 O ateliê da ASAMAB -- Associação dos Artesões do Município de Abaetetuba está localizada na esquina entre a Rua Getúlio Vargas e Travessa Tiradentes. São muitos os ateliês associados, e um dos que aceitaram participar da pesquisa é o localizado na Travessa Alípio Gomes, n. 563, no Bairro São João.

7 A Associação Arte-Miriti de Abaetetuba foi fundada dia 12 de dezembro de 2005, porém, já desenvolvia as atividades de repasse das técnicas de produção do brinquedo bem antes de sua fundação. Entre os ateliês associados, há este que funciona desde o ano de 2000, no ramal Tauera de Beja, próximo ao ramal do Maranhão e do ramal do Pirocaba.

7 anos, ainda não está envolvida no processo produtivo por ser jovem demais.

A produção do brinquedo de miriti se dá por meio do trabalho artesanal, marcado pela divisão generificada do trabalho, em razão da crença na existência de trabalho bruto e leve. Em geral, os trabalhos considerados brutos são os masculinos e envolvem o corte-modelagem, a lixa, a selagem, e a aplicação de massa; os trabalhos leves, os femininos, são a pintura e o acabamento (contorno) com caneta preta apropriada.

Em ambos os ateliês, o corte é responsabilidade do homem, do artesão-chefe, que em geral é dono de ateliê e/ou chefe da família de artesãos. Os homens são responsáveis pelo corte em dois momentos: corte dos braços de miriti e corte-modelagem dos brinquedos. Porém, qualquer homem pode cortar o braço do miriti da árvore do miritizeiro e levá-los ao ateliê para ser modelados. Mas o corte-modelagem, este é considerado uma atividade quase sagrada, que compete só aos homens destemidos e habilidosos. Há vários discursos que justificam a masculinização do corte-modelagem: o suposto perigo e a conseqüente exigência de habilidade. O artesão-chefe, para proceder ao corte, manuseia uma faca com fio cortante, considerada excessivamente perigosa, pois cotidianamente até o artesão mais hábil e cuidadoso sofre com ferimentos nas mãos. A permanente ameaça de ferimentos em mãos pouco habilidosas mantém o corte-modelagem como um trabalho masculino.

No ateliê da ASAMAB, a única mulher que esporadicamente corta é Nelma, mas até o momento, não registramos tal fato. A despeito do corte do miriti ser considerado um *trabalho bruto*, devido as facas afiadas ocasionarem ferimentos recorrentes, até o momento nenhuma mulher se feriu perigosamente cortando o miriti neste ateliê. Mesmo com estes argumentos, o curioso é que o ícone da precisão, da habilidade, da criatividade e da originalidade no corte-modelagem é uma mulher, cujo nome é Nina Abreu. No ateliê da MIRITONG, só quem corta-modela é Gugu, pois Júnior sabe, mas não gosta desta atividade.

Para os artesãos e artesãs, essa divisão de trabalho artesanal é natural, e chegaram a ressaltar que jamais perceberam

a divisão de atividades, com funções específicas para homens e mulheres. O que querem dizer é que essa divisão nunca foi um problema, pois para estes artesãos e artesãs, os homens sempre cortaram e as mulheres sempre pintaram.

A naturalização da cultura de gênero no cotidiano só é possível devido à repetição, e essta data de muito tempo. A normatividade das experiências cotidianas para homens e mulheres já estava prevista na Grécia clássica, e essta definia um detalhado conjunto de normas que interditavam e estilizavam por meio de prescrições de conduta, de valores por meio de um extenso e minucioso código normativo. Essta diferenciação normativa considera o homem um sujeito viril, que domina a si mesmo, para depois dominar os outros; a mulher é considerada um ser frágil e naturalmente procriadora, deve ficar sob o cuidado da família ou do marido (RIBEIRO, 2010). Estes imperativos sobre como deve ser um homem e uma mulher configuram o que hoje denominamos de masculinidade e feminilidade hegemônicas, o modo certo de ser homem e mulher, o padrão aceito universalmente.

Assim, nos dois ateliês, homens e mulheres realizam trabalhos diferenciados definidos conforme o gênero, pois há trabalho para homem e trabalho para mulher. Porém, há pequenas singularidades em cada um dos ateliês. No da ASAMAB, a divisão da produção generificada muito marcada, é reforçada pela espacialização arquitetural, que coloca homens e mulheres em espaços separados. No ateliê da MIRITONG, mesmo havendo divisão generificada do trabalho, há uma troca de atividades, pois quem deveria pintar lixa, e quem deveria lixar pinta.

### **2.1 O trabalho artesanal generificado reforçado pela espacialização**

No ateliê da ASAMAB, chama à atenção a espacialização. O prédio possui tem dois pavimentos: o térreo destinado à produção masculina, e o pavimento superior, destinado à produção feminina. Não há trânsito cotidiano entre eles e elas, pois os homens não sobem e mulheres não descem. Cada um,

cada uma produz o brinquedo de miriti no seu devido lugar. Aqui a espacialização generificada é bem demarcada, dispondo homens e mulheres em seu devido lugar, por meio daquilo que Foucault (1987) chama de esquadrinhamento.

Destacamos a espacialização, pois consideramos que a arquitetura possui tem uma poética, ou seja, tem intenções morais em relação ao sujeito que almeja produzir. Nesste caso, as intenções morais dizem respeito aos significados de gênero que circulam no local almejando a subjetivação.

A política da espacialização, planeja, organiza, ordena o espaço, enclausurando e imobilizando o sujeito, colocando homens e mulheres em seu devido lugar, impedindo e/ou autorizando a circulação e a permanência em certos espaços. A espacialização tem como finalidade um modo de existência, uma arte da vida, o cuidado de si com vista à constituição de um sujeito moral. No ateliê da ASAMAB, por meio de uma ética generificada, a espacialização define a relação entre os corpos masculinos e femininos, por meio de uma relação ordenada pelo separatismo, pelo isolamento, pela falta de contato e de diálogo. A espacialização e o separatismo, enfim, diferenciam homens e mulheres.

A espacialização generificada, informa o lugar de homens e mulheres pela geometria definida; assim, aprisiona o sujeito em certo espaço geométrico, tentando anular seus esforços (ARGAN, 1991). O traçado do ateliê da ASAMAB permite que seja definido o lugar dos homens e das mulheres e, mais, define onde andar, sentar, criar, cortar, lixar, pintar, contornar, conversar, comer, ouvir música e assistir a TV. Nesse processo de espacialização, até o momento, há aceitação tácita desse lugar, pois não há questionamentos ou contestação.

Para Frago e Escolano (1998), qualquer espaço arquitetural possui tem uma poética espacial e ensinam algo, por meio de um conjunto de significados que transmitem uma grande quantidade de saberes e valores da cultura. Ao final, essa poética espacial marca o ateliê como espaço organizado e disciplinar.

Mesmo que a poética de gênero da tradição reforce a feminilidade e a masculinidade hegemônica – o trabalho leve para as mulheres pouco habilidosas com a faca, e o trabalho

bruto para os homens –, no ateliê da ASAMAB, homens e mulheres expressam o gênero esperado e só saem desta zona de conforto quando são demandados, ou seja, quando há a pressão pela entrega de uma grande encomenda. Nestes momentos esporádicos, qualquer pessoa pode cortar-modelar, lixar, pintar e fazer o acabamento. O importante é cumprir o compromisso e entregar a encomenda na data estipulada.

## **2.2 A produção generificada alterada pelos laços familiares e preferências pessoais**

No ateliê da MIRITONG não há separatismo espacial, pois homens e mulheres trabalham, conversam, discutem, enfim, trocam experiências habitando o lugar conjuntamente. Porém, a despeito do processo produtivo generificado, há certa ultrapassagem das fronteiras de gênero na produção, pois Odineide e Júnior desenvolvem atividades alheias àquelas destinadas ao seu gênero: Odineide lixa, e Júnior pinta e contorna. Odineide já fez uma tentativa de cortar o brinquedo, mas feriu-se ficando impedida de produzir o brinquedo; devido a este acidente desistiu de aprender. Por outro lado, Júnior sabe cortar os brinquedos, mas não gosta, preferindo pintar.

As conversações com Júnior e Odineide complexificam as relações entre artesãos e artesãs. Júnior argumentou que sabe cortar, mas não gosta; também não gosta de lixar, pois, segundo ele, “as mãos ficam sujas de poeira”, por isso prefere pintar e contornar. Porém, insistindo um pouco mais para compreender as razões dessa “troca de tarefas”, Odineide, mãe de Júnior, comentou que gosta de pintar, e que pinta muito bem, e que pintava quando os filhos eram pequenos. Hoje não pinta por que os filhos não gostam de lixar devido ao excesso de poeira próprio desta etapa do processo, e os filhos não querem ficar empoeirados. Além do que, argumenta Odineide, a poeira faz mal à saúde, por isso, não permite que fiquem expostos à a enfermidades pulmonares e alergias. Mesmo com a indicação de uso de uma máscara protetora, Odineide alega que não consegue usá-la pois se sente sufocada. Ao final, Odineide acaba fazendo

esta tarefa, argumentando que se seus filhos não fazem, alguém precisa fazer. Segundo ela, algumas vezes os filhos querem que, além de lixar, também pinte, mas ela se impõe e diz não. Odineide afirma que, se fosse escolher, preferia pintar.

Assim, apesar de Júnior tecer argumentos em torno de suas preferências. Ele foi claro, não quer ficar sujo. Por seu turno, Odineide assume a postura que se espera de uma mãe cuidadora, amorosa, dedicada, preocupada com a saúde e o bem-estar do filho, protetora e até complacente, que abre mão de sua preferência e se doa completamente em benefícios dos filhos, pois, como bem afirmou, se pudesse escolher faria o que sabe fazer melhor e que é mais agradável, a pintura. Não abre mão apenas de sua preferência, mas de sua saúde, pois se expõe às enfermidades ocasionadas pela poeira. Mas há uma manifestação de certo poder feminino, dado pelo fato de ser mãe, quando diz enfaticamente não, ao perceber que os filhos ainda querem que ela pinte. Nesse momento, ela impõe limites às demandas dos filhos.

A reflexão sobre o amor materno é feita por Badinter (1985), sendo bastante esclarecedora do de como este amor foi construído ao longo da história. Para autora, o amor materno não existia antes do século XIX, ou seja, não é um sentimento natural, inerente às mulheres-mães. Hoje a convicção da existência de um instinto maternal foi paulatinamente imposto pela cultura ocidental que normalizou um padrão de mãe e, conseqüentemente, a relação entre mãe-filho que passou a ser idealizada como perfeita. Como este amor é considerado inato, pois supostamente nasce com as mulheres, as que não o praticam sofrem com estereótipos e preconceitos devido a à carência desta emoção básica. Resulta desta crença o modelo de mãe perfeita, pura, que nutre apenas sentimentos nobres relativos aos cuidados de seus filhos, que são a razão de sua existência.

A atitude de Odineide está colocada nos marcos da maternagem moderna delineada entre os significados do feminino hegemônico e de mãe ideal. Assim, ela protege Júnior da poeira, cuidando de sua saúde, e também de suas emoções, pois não quer contrariá-lo forçando-o a uma tarefa que o desagrada.

A fronteira genericada bem delimitada no processo de produção do brinquedo de miriti pode parecer excessivamente rígida. Porém, como sugere Scott (1995), as relações de gênero são construídas historicamente, e se visualizadas por lentes desconstrutivas, observaremos diluição dos binarismos, pois, ao final, os gêneros são relacionais porque atravessados por relações de poder e hierarquia, cujo gradiente é não só o gênero, mas as relações familiares. No ateliê da ASAMAB, artesãos e artesãs ultrapassam as fronteiras bem delimitadas de gênero esporadicamente, quando há pressão para entregar uma grande encomenda. No ateliê da MIRITONG, eles e elas escorregam e saem desta zona de conforto cotidianamente.

A cultura de gênero presente nos ateliês é construída a partir do poder-saber de certa tradição da cultura popular, para controlar, sanear e educar os corpos femininos e masculinos, definindo o lugar correto para homens e mulheres (LOURO, 1997), e ainda, o que elas e eles devem ser e sentir (RIBEIRO, 2010). Entretanto, no jogo entre os significados, as fissuras emergem e possibilitam que os corpos escapem para zonas de fronteiras, o entre-lugar pedagógico-cultural, instalando o efêmero e a fluidez (LOURO, 2004), como ocorre no ateliê da MIRITONG. Os corpos das artesãs e dos artesãos evidenciam muitas posições de gênero, matizadas por muitos marcadores culturais, que estão expostos no cotidiano das atividades artesanais.

### **3 A tradição do brinquedo de miriti: pedagogia cultural e currículo**

A cartografia social, cultural e pedagógica da contemporaneidade é indelevelmente marcada pela diluição das fronteiras bem delimitadas que separavam cultura e pedagogia. Isso tem ocorrido pela revolução na comunicação e informação que “[...] tornam cada vez mais problemáticas as separações e distinções entre o conhecimento cotidiano, o conhecimento da cultura de massa e o conhecimento escolar” (SILVA, 1999, p. 142).

Considerando este cenário, para os Estudos Culturais<sup>8</sup> todo conhecimento que se constitui em sistema de significação é cultural, levando pesquisadores e pesquisadoras a considerar os processos educativos para além da escola, tomando por objeto a publicidade, os filmes, e outras instituições como presídios e hospitais, para citar apenas alguns. Essas instâncias são consideradas tão pedagógicas quanto a escola, pois se também ensinam, é porque têm uma pedagogia (SILVA, 1999). Por conta dessa perspectiva inovadora e criativa, a pedagogia passa a ser considerada uma forma cultural, e a cultura passa a ser considerada uma pedagogia.

Assim, os ateliês são instâncias culturais que têm uma pedagogia, por isso vamos designá-los de instâncias pedagógico-culturais, e seu produto, o brinquedo de miriti, como também tem uma pedagogia cultural, chamaremos de artefato pedagógico-cultural. Como instância pedagógico-cultural, os ateliês transmitem significados ou conhecimentos culturais que mesmo não sendo parte do conteúdo escolar, ou do conhecimento acadêmico “[...] são vitais na formação da identidade” (SILVA, 1999, p. 140). Os conhecimentos culturais dos quais falamos são aqueles que circulam cotidianamente nos ateliês: os conhecimentos relativos à tradição do brinquedo de miriti, à história de Abaetetuba, as representações da cidade, os conhecimentos técnicos da produção, bem como as normas de gênero.

Silva (1999) argumenta que esses conhecimentos culturais têm uma vantagem em relação ao conhecimento escolar que é sua forma sedutora e até irresistível, pois acionam “[...] a emoção e a fantasia, o sonho e a imaginação: eles mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é

---

8 Os Estudos Culturais nascem da crítica aos desvios do stalinismo e da crítica ao reducionismo da metáfora base-superestrutura do marxismo, o que lhe imprime certa versatilidade teórico-metodológica. Os EC podem ser designados como uma tradição intelectual e política, um paradigma teórico ou campo de estudos, pois têm objetos particulares, colocando como problema-chave a relação entre sociedade e subjetividade.

eficiente” (SILVA, 2000, p. 140). Então, entre emoções e fantasias, os artesãos e artesãs constituem suas identidades. Esta *economia do afeto* envolve necessidades, desejos, e sentimentos como o orgulho de pertencer, e um jeito de ser masculino e feminino.

### **3.1 A presença da tradição do brinquedo de miriti no currículo escolar**

A tradição do brinquedo de miriti é cara à cidade e consta no portal de entrada que leva a frase “Bem-vindos à Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti”. Há uma política cultural municipal e estadual de incentivo, valorização e divulgação da tradição, pois o brinquedo de miriti está indissociavelmente ligado ao Círio de Nazaré, celebração religiosa de repercussão nacional. Essa repercussão o fará presente em exposições nas cidades onde ocorrerão os jogos da Copa do Mundo de 2014<sup>9</sup>. Diante de tamanha importância, sentimos a curiosidade de saber a tradição do brinquedo de miriti tem lugar no currículo oficial.

Em diálogos com a equipe pedagógica da 3ª Unidade Regional de Educação e com uma das muitas especialistas em educação da Secretaria Municipal de Educação do município de Abaetetuba, ficou evidente a proeminência da tradição do brinquedo de miriti tanto para a cultura local, quanto para o currículo escolar e a formação docente. As justificativas são várias, como “o brinquedo de miriti é lendário”, “é um ícone para a cultura de Abaetetuba”, “é patrimônio cultural”, “é parte do Círio de Nazaré”, “mostra a história do município” e “representa o cotidiano ribeirinho”.

Apesar de tamanha relevância, percebemos que a 3ª URE não tem realizado ações pedagógicas como cursos e oficinas,

---

9 Um projeto do SEBRAE em parceria com a FIFA indicou um conjunto de 10 artesanatos do país para ser exibidos nas cidades onde ocorrerão os jogos da Copa do Mundo 2014, entre os quais, foi selecionado o brinquedo de miriti. Disponível em: <http://www.abaetetuba.pa.gov.br/index.php/299-artista-abaetetubense-participa-da-copa>; acesso em: 19 abr. 2014.

limitando-se a orientações gerais para que os professores “relacionem este conteúdo com a realidade do aluno”. Segundo informações da equipe técnica, há orientações direcionadas à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos, destacando o currículo escolar, e a possibilidade de o brinquedo de miriti ser trabalhado em algumas disciplinas como Artes, Português e Matemática.

Por outro lado, a SEMEC tem procurado maior aproximação com a ASAMAB, garantindo a participação da associação no Conselho Municipal de Educação. Há também alguns projetos como *Pro-Jovem Saberes da Terra*, e o projeto *Sementinhas do saber*, que desenvolvem oficinas de produção do brinquedo, do qual participam crianças e jovens de comunidades do campo e das ilhas de Abaetetuba. Essas oficinas, realizadas no campo e nas ilhas, não têm como único objetivo repassar as técnicas de produção do brinquedo, mas refletir a representação do mundo ribeirinho, a realidade paraense e o brinquedo de miriti como patrimônio cultural. Entendendo a necessidade de formação docente para atender a essa demanda cultural, a SEMEC realizou vários cursos de formação docente para o trabalho com o brinquedo de miriti por meio do NUPAC (Núcleo de Produção Arte e Ciência).

Pensamos que dada a importância dessa tradição para o município, o currículo poderia ser pensado como uma política cultural. Para Costa (1998), o currículo é um campo no qual circulam uma infinidade de significados em meio a relações de poder, logo, é um terreno fértil para a política cultural, pois no currículo há produção, circulação e consolidação de significados que constituem a identidade cultural. Desse modo, o currículo constitui subjetividades e identidades, “[...] concretizando um projeto de indivíduo para um projeto de sociedade” (COSTA, 1998, p. 51).

Não se trata de criar disciplinas para dar conta desse conteúdo, ou indicar que essa ou aquela disciplina podem trabalhar os temas culturais, e outras não. Trata-se de refletir os temas culturais como cultura ribeirinha, tradição, patrimônio cultural, questões ambientais, religião, identidade cultural, enfim, a cultura em relação com a história do município de Abaetetuba.

A ausência de estudos e pesquisas sobre a tradição do brinquedo de miriti dizem sobre o pouco conhecimento produzido sobre o assunto, o que talvez indique as razões dessa omissão, pois sem referências teóricas sobre o assunto, os professores ficam sem parâmetros para proceder à seleção do conteúdo.

O fato é que a escola básica em Abaetetuba não tem levado o debate cultural para o interior da sala de aula, e os alunos e alunas se restringem a aprender sobre a tradição do brinquedo de miriti, apenas o que os blogs e sites informam, ou o conteúdo dos discursos oficiais. Constatamos, em um breve levantamento, que nem 3ª URE, nem a SEMEC têm considerado o currículo como política cultural. Assim considerado, o currículo não pode seguir omitindo a tradição do brinquedo de miriti, o que contribui para sua desvalorização local, pois, como informam alguns artesãos e professores, o brinquedo é desvalorizado pela população.

O objetivo de se voltar a atenção para o currículo como política cultural não é fortalecer a tradição ou subjetivar pelo orgulho de pertencer; o objetivo é problematizar a cultura, a identidade cultural e a tradição deste centenário artesanato. O brinquedo de miriti aparece ao grande público apenas duas vezes ao ano, quando da realização do *Miritifest* e do Círio de Nazaré, para depois desaparecer do cenário cultural. Qual a razão para tal fato? E outros questionamentos: a tradição do brinquedo de miriti é central para a cultura e economia local e regional, então, por que os artesãos e artesãs enfrentam tantas dificuldades para produzi-lo? Como explicar a relação entre a tradição e a preocupação com a estética modernizada do brinquedo? Por que a preocupação com o mercado? E mais: em geral há a crença de que o mundo ribeirinho e o trabalho artesanal seguem em certa harmonia por estar mais próximo da natureza; mas, e as relações de poder e hierarquia entre os gêneros? Pensamos que incluir essas questões no currículo permite compreender a complexidade da cultura, mais especificamente da tradição e do cotidiano dos artesãos e artesãs.

Tratar estes temas no currículo escolar não quer dizer que a escola e os professores reproduzirão os discursos sobre

a tradição do brinquedo de miriti, ou que vão representá-lo de modo verdadeiro, ou ainda, que vão constituir identidades também verdadeiras na sala de aula. Não se trata disso, mas, sim, de questionar os discursos sobre a tradição, a identidade abaetetubense e as representações do brinquedo de miriti, pois muitos relatos sobre a tradição são formulados do ponto de vista dos grupos culturais dominantes. É preciso conhecer de perto a experiência cotidiana dos ateliês, suas dificuldades, suas alegrias e sonhos relativos ao brinquedo de miriti.

### Conclusão

A generificação da produção do brinquedo de miriti nos dois ateliês etnografados é marcada pela crença na existência de *trabalho bruto e trabalho leve*, sendo o primeiro destinado aos homens e o segundo, às mulheres. Apesar da generificação das atividades bem marcadas, há particularidades em cada ateliê, como a espacialização e a troca de tarefas. Essas particularidades dizem sobre o forte binarismo do ateliê da Asamab e de certa fluidez no da Miritong. Porém, mesmo no ateliê da Asamab, a generificação da produção possibilita a ultrapassagem das fronteiras de gênero, sendo esporádica no ateliê da ASAMAB e cotidiana no ateliê da Miritong. Isso se dá devido os gêneros serem fluidos e relacionais, ou seja, o contexto, as circunstâncias, as subjetividades e as relações de poder entre homens e mulheres é que definem, momentaneamente, as posições de gênero em dado momento.

Acionando a noção de gênero de Scott (1995), uma infinidade de possibilidades de reflexão se espriam diante de nós. É preciso, para Scott (1995), rejeitar a fixidez, os binarismos e buscar a historização e a desconstrução da diferença sexual e de gênero. A autora explica que a desconstrução é o movimento de crítica que analisa contextualmente o funcionamento das oposições binárias, alterando, deslocando e desnaturalizando a hierarquia. Aqui, gênero é uma forma de descrever, analisar, e explicar os sistemas de relações sociais e sexuais, buscando explicar as assimetrias entre mulheres e homens.

A despeito da relevância local, regional e nacional da tradição do brinquedo de miriti, a 3ª URE e a SEMEC, apesar de algumas iniciativas relativas a oficinas e formação de professores, ainda não iniciaram o debate sobre a inclusão dessa tradição no currículo oficial. Acreditamos na necessidade de considerar o currículo como política cultural, não para enaltecer e valorizar a tradição, mas para refletir e problematizar a cultura e a história do município.

## REFERÊNCIAS

---

ARGAN, Giúlio C. **Arte moderna**. Tradução Denise Bottamnn e Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COSTA, Mariza V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Mariza V. **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação: uma**

**perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, Joyce O. S. Escola, cultura e normatividade de gênero. In: GONÇALVES, Jadson F. G.; RIBEIRO, Joyce O. S.; CORDEIRO, Sebastião M. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios.** Belém: Editora Açaí, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995.

SILVA, Tomaz T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

