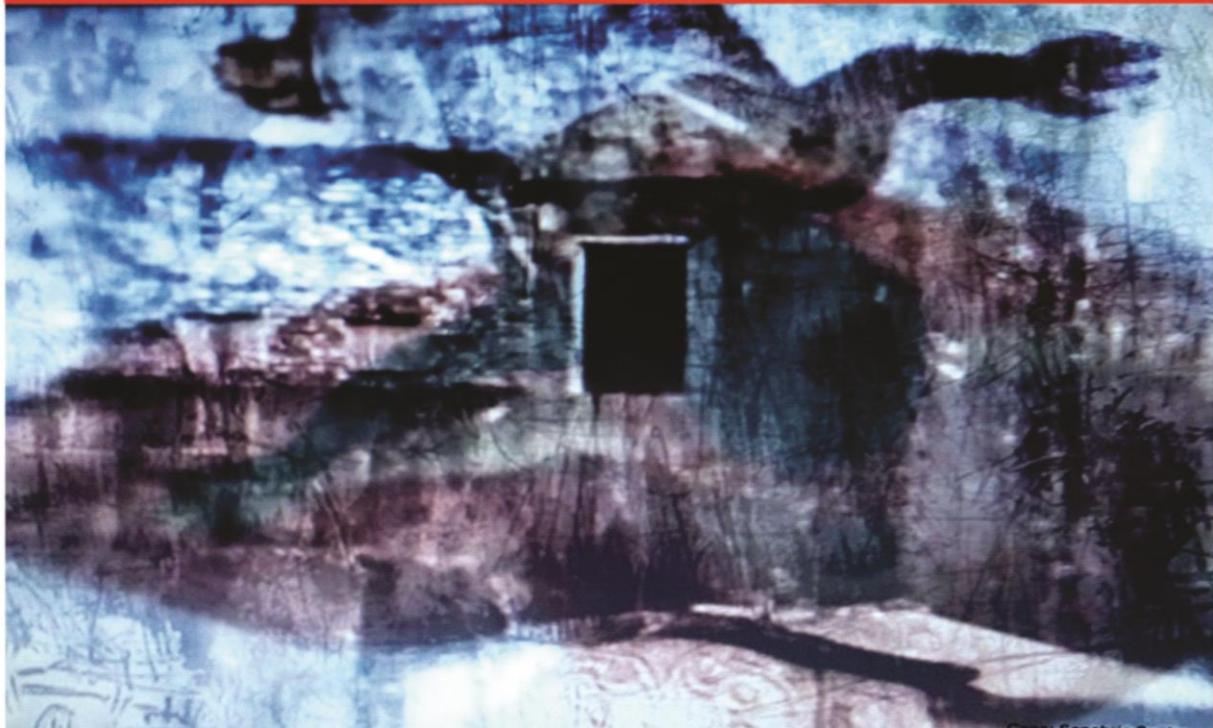




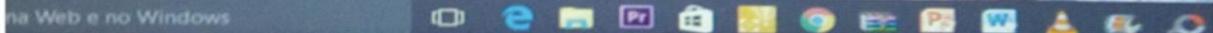
CCSE  
Pedagogia

MARUPIÍRA  
epa

Revista *On-line*  
**2015**  
Ano 2



Capa: Sanchris Santos



# DIVERSIDADE, DIÁLOGOS INTERCULTURAIS E CURRÍCULO

Belém/PA  
2015



**ANO 2 / 2015**

**TÍTULO: Diversidade, Diálogos Interculturais e Currículo.**

**REITOR**

**Juarez Antônio Simões Quaresma**

**VICE REITOR**

**Rubens Cardoso da Silva**

**DIREÇÃO DE CENTRO**

**Pedro Franco Sá**

**VICE DIREÇÃO DE CENTRO**

**Jose Ribamar de Castro Carvalho**

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**Zanete Almeida Gusmão**

**EDITOR RESPONSÁVEL**

**Diana Lemes Ferreira**

**CONSELHO EDITORIAL**

Diretora Geral: **Creusa Barbosa dos Santos**

Diretora de Editoração: **Jacirene Vasconcelos de Albuquerque**

Diretora de Divulgação: **Tânia Roberta Costa de Oliveira**

Secretária: **Edina Machado Fialho**

**Ceila Ribeiro de Moraes**

**COMISSÃO EDITORIAL**

**Diana Lemes Ferreira (UEPA)** – Editora Chefa

**Maria de Nazaré dos Remédios Sodré (UEPA)** – Vice Editora Chefa

**Profa Dra Cleidilene Ramos Magalhães UFCSPA**

**Ruth Daisy Capistrano de Souza (FACULDADE IPIRANGA)**

**Ioneli da Silva Bessa Ferreira (UEPA)**

Profa Ms. Zanete Almeida Gusmão (UEPA)

**Osvando dos Santos Alves (UEPA)**

**Sandra Christina Ferreira dos Santos (UEPA)**

**Venize de Nazaré Ramos Rodrigues (UEPA)**

**CAPA e PROJETO GRÁFICO/DIAGRAMAÇÃO**

**Sandra Cristina Ferreira dos Santos (Sanchris Santos)**

Fotomontagem/2015

**REVISÃO**

**Ioneli da Silva Bessa Ferreira**

## SUMÁRIO

### Apresentação

- 1<sup>o</sup> A presença negra na Amazônia: um olhar sobre a Vila de Mangueiras em Salvaterra (PA).  
*Érica de Sousa Peres e Ana D'Arc Martins de Azevedo* 08
- 2<sup>o</sup> Educação escolar quilombola na Amazônia paraense e o currículo escolar histórico-cultural  
*Lais Campos* 15
- 3<sup>o</sup> Joias da Amazônia: diálogos entre os estudos feministas e as vozes das educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire  
*Isabel Neri* 33
- 4<sup>o</sup> Homofobia e educação: por uma política de diferença no currículo.  
*José Rafael Barbosa Rodrigue; Rosiene Silva Corpes; e, Genylton Odilon Rêgo da Rocha* 47
- 5<sup>o</sup> A classe hospitalar no Pará: implantação e Implementação  
*Flávia Bahia Lacerda Rosilene Ferreira Gonçalves Silva* 66
- 6<sup>o</sup> A importância do letramento digital para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual e múltipla  
*Sâmia Carolina Gomes do Rosário Solange Queiroz Silva de Souza* 82
- 7<sup>o</sup> Esse rio é minha rua- um olhar sobre as práticas de alfabetização e letramento nas escolas ribeirinhas.  
*Márcia da Silva Carvalho Daniela Freitas Brito Montuani* 94
- 8<sup>o</sup> O Ensino Religioso e seu significado para adolescentes: pesquisa social em uma escola pública de ensino fundamental.  
*Nedson Coelho Ribeiro* 109
- 9<sup>o</sup> Análise do ensino de Química adotado pelo Sistema Some: Um estudo no interior de Cametá-PA.  
*Carlos Andrey Almeida Ribeiro Jefferson Epifane Cruz* 126

## Editorial,

Tenho a grata satisfação de apresentar a segunda Edição da Revista Eletrônica Marupíra da Universidade do Estado do Pará. Este número é composto por nove artigos de dezesseis autores que explicitam conhecimentos sobre a temática **“Diversidade, diálogos interculturais e currículo”** expressos em diferentes contextos educativos, além de vozes, dizeres, saberes, aspirações, (des) contentamentos, encantamentos, afirmações, acolhimentos e emoções científicas, eivadas de atos pluridimensionais circunscritos em cenários amazônidas, p renhes de expressões teóricas e práticas que abrangem diferentes saberes da diversidade humana.

Assim, o artigo a Presença Negra na Amazônia: Um Olhar sobre a Vila de Mangueiras em Salvaterra (Pa) apresenta imersões teóricas e práticas representativas da presença de negros e negras (os) na Amazônia e suas contribuições para o processo de luta e resistência social, cultural e política desta população, com recorte para o espaço marajoara lugar de muitas lutas e historicidades relacionadas às contribuições dos negros. A região recebeu significativa demanda de negros e negros fugitivos que se refugiaram no território de Mangueiras. Estas relações entre o passado, o presente com projeções de permanências de futuras gerações, estão expressas no estudo com o intuito de contribuir para o fortalecimento de políticas de atendimento daquela população que apesar da evolução da sociedade brasileira encontra-se em permanente processo de resistência.

Por outro lado, em a Educação Escolar Quilombola na Amazônia Paraense e o Currículo Escolar Histórico-Cultural expressa debates curriculares sobre práticas educativas que tendem a evidenciar o entrelaçamento destas temáticas, para o cenário educacional paraense, coloca em debate concepções de quilombo e a participação de negros e negros na Amazônia na perspectiva de estabelecer relações entre os conhecimentos científicos e os saberes do cotidiano quilombola, para então estabelecer relações entre estes conteúdos e favorecer a inclusão dos mesmos no contexto curricular.

Já em Joias da Amazônia: Diálogos Entre os Estudos Feministas e as Vozes das Educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, discute a relação educação e gênero, as concepções teóricas sobre o feminismo e suas formas de lutas e resistências, a partir das contribuições do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará, que desenvolve atividades de cunho didático pedagógico e de pesquisa em espaços que atendem mulheres em situações de internações, ressocialização e abrigos por meio de ações que envolvem palestras, rodas de conversas, relatos de experiência relacionados à temática Educação e Saúde com o objetivo de empoderar as mulheres que ocupam estes espaços e possibilitar às mesmas reflexões que

favoreçam a inclusão educacional e social das mesmas de forma interventiva e transformadora sob a episteme da curiosidade questionadora.

Outro debate sobre inclusão de gênero é apresentado em *Homofobia e Educação: Por uma Política de Diferença no Currículo* circunscrito numa análise pós crítica de currículo com base nos estudos culturais, tomando como referencia as relações de gênero na educação no que concerne aos percursos e processos de aceitação das diferenças relacionadas aos princípios da sexualidade em contextos educativos que objetiva incentivar a adoção de políticas públicas que garantam e façam cumprir os princípios legais e educativos da inclusão de pessoas homoafetivas na escola, respeitando as diferenças por meio do currículo, enquanto instrumento catalisador de saberes da diversidade. Há explicitação de bases epistemológicas acerca das relações de identidade e homofobia e considerações acerca da complexidade de abordagem do tema na escola deve orientar os professores para que aprendam a conviver com as diferenças por meio da adoção de práticas educativas favorecedoras de aprendizagens antihomofóbicas em sala de aula.

Na continuidade de debates sobre diversidade e educação, o estudo, *a Classe Hospitalar no Estado do Pará: implantação e implementação*, explicita a trajetória histórica de atendimento em classes hospitalares no Pará, revela formas de intervenções pedagógicas que contribuem para o processo de aprendizagem de pessoas em situação de enfermidade/cura. Os dados expressam práticas hospitalares da Coordenadoria de Educação Especial do Pará, mostram aspectos significativos desta tipologia pedagógica. Esclarece sobre a forma de organização destas políticas de atendimento em âmbito estadual, formas de atendimento, instrumentação didática em diversos espaços de acolhimento, formação de professores, além de relatos sobre a relação ensino aprendizagem em classes hospitalares.

Na tessitura da diversidade inclusiva, está a importância do Letramento Digital para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual e múltipla que imprime reflexões teóricas acerca dos conceitos de deficiência mental e aponta percursos evolutivos destas políticas de atendimento além, de explicitar o surgimento da importância do uso de tecnologias para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças com déficits intelectuais e múltiplos. O uso de formas efetiva e sistêmica destes instrumentais tecnológicos contribui sobremaneira para o desenvolvimento da aprendizagem por meio da utilização de diversificados materiais pedagógicos interativos, favorecedores do letramento digital através de estímulos mentais que contribuem o desenvolvimento afetivo, cognitivo e intelectual dos aprendizes.

Ainda navegando em *Esse Rio é Minha Rua*- um olhar sobre as práticas de alfabetização e letramento nas escolas ribeirinhas - estão expressos os saberes de uma

comunidade localizada às margens de um rio, que reflete em seus múltiplos espelhos d'água a relação entre os conhecimentos do letramento escolar e os saberes bioversos daquele lócus de investigação. O estudo enseja relações relevantes para o desenvolvimento da Amazônia no sentido estrito do termo e nos convida a viajar num percurso físico e imaginário do saber-fazer educação que expressam as diferentes formas, hábitos, maneiras, crenças, encantos e sonhos daqueles docentes e discentes que desafiam as marés de rios e igarapés na intenção pedagógica e política de promover a inclusão pelo letramento, tomando como referencia a abordagem crítica e transformadora da realidade circundante.

Na expressão da circularidade de saberes o Ensino Religioso e seu Significado para Adolescentes: pesquisa social em uma escola pública de ensino fundamental no município de Mirinzal – MA, constitui-se de extrema relevância e é um convite à percepção de conteúdos curriculares desta disciplina, na visão das professoras, bem como as influências destes conteúdos e metodologias na formação de alunos adolescentes daquela comunidade escolar. Os resultados expressam que a dinâmica religiosa é significativa para os entrevistados, embora os estudantes e professores em sua maioria façam referencia aos conteúdos sem relacioná-los a realidade/cotidiano. Explicita ainda, que embora os alunos expressem ser necessário o aprendizado de temáticas religiosas diversificadas, em suas falas enfatizam a teoria cristã ao revelarem suas inserções em igrejas.

Na perspectiva de intensificar o debate sobre diversidade o diálogo - Sistema Modular de Ensino, Análise do Ensino de Química adotado pelo Sistema SOME: Um estudo no Interior de Cametá-PA, apresenta a relação entre a oferta do ensino de química na relação campo cidade na intenção de identificar diferenças de atendimentos, ações e metodologias e evidencia dificuldades enfrentadas no cotidiano da educação amazônica, além de expor as limitações/compreensões/atendimento de alunos e professores do Sistema Modular de Ensino, ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, com ênfase na análise do processo ensino aprendizagem, práticas pedagógicas, instrumentação didática, recursos pedagógicos e transporte escolar. A pesquisa revela que tanto a escola do campo (SOME), quanto àquela situada na zona urbana priorizam em suas práticas instrumentos que aponta aproximações entre diferentes aspectos da prática de ensino de química e de vários fatores que interferem na aprendizagem em ambas as situações tais como: a didática dos professores, transportes, relação família escola dentre outros. Assim, os apontamentos revelam que coexistem dificuldades estruturais na oferta do referido sistema.

Considerando a importância e relevância das temáticas apresentadas convido você à imergir nos saberes da diáspora amazônica, expressos em múltiplas vozes educacionais que demandam conhecimentos e significados repletos de diferenças em busca de igualdade de participação, expressão, compartilhamentos, direitos e sobretudo de

ser humano no e com o mundo, por meio de diversas compreensões e manifestações de crenças, culturas, sonhos, imagens em contextos distintos que recomendam à educação da contemporaneidade, o respeito às diferenças e a promoção da igualdade na diversidade.

**Boa Leitura!!**

**Prof<sup>a</sup> Creusa Barbosa dos Santos Trindade**

Membro do Conselho Editorial

## A PRESENÇA NEGRA NA AMAZÔNIA: UM OLHAR SOBRE A VILA DE MANGUEIRAS EM SALVATERRA (PA)

Érica de Sousa Peres<sup>1</sup>  
Ana D’Arc Martins de Azevedo<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo originou-se a partir de leituras, estudos e reflexões acerca da resistência do povo negro na ilha do Marajó e seus desdobramentos. O artigo aponta uma pesquisa bibliográfica, por meio de diálogos com alguns autores que tratam da temática. O foco central é aprofundar o debate sobre as lutas que vem sendo travadas por negros e negras marajoaras, a partir do recorte do quilombo de Mangueiras. Haja vista, que antes, os negros africanos escravizados resistiam às condições as quais eram tratados e tinham na formação do quilombo, a possibilidade de ser livre. Na atualidade, seus descendentes ainda lutam e resistem para que as marcas e contribuições da presença negra na região no Marajó sejam reconhecidas e valorizadas. A contribuição dessa pesquisa está centrada, portanto, em desvelar como se deu a presença negra na Amazônia, mais especificamente na região da ilha do Marajó, e como essa presença deixou marcas significativas na cultura desse povo.

**Palavras-Chave:** Quilombo, Marajó, Resistência.

### UMA VOLTA À HISTÓRIA

O processo de colonização da região amazônica foi marcado por grandes conflitos, já que a população indígena resistiu bravamente aos interesses dos colonizadores, que logo vislumbraram a possibilidade de usá-los como escravos no trabalho com a terra, porém não contavam com o enfretamento e a brava resistência dos indígenas, que como profundo conhecedores das florestas que eram, fugiam com facilidade, o que desagradou muito os colonizadores fazendo com que conflitos se intensificassem.

Nessa conjuntura, a igreja católica aparece como um elemento relevante, haja vista, que seu posicionamento era contrário à escravização dos índios nas terras da colônia, uma vez que esta tinha como objetivo a catequização dos gentis, e por essa razão, os missionários tomaram a defesa da liberdade dos nativos, propiciando assim condições favoráveis para a importação de escravos negros para a colônia, já que era preciso garantir a mão de obra para o cultivo da terra. Inicia-se assim, a substituição do trabalho indígena pelo do negro, porém por muito tempo negro e índio dividiram paralelamente o mundo do trabalho escravo.

A escravidão do negro africano foi notória em todas as regiões do Brasil, e a Amazônia não ficou ilesa, porém, a presença negra na Amazônia se tornou intensa a partir da criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão em 1755, no

<sup>1</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Estadual do Pará.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará.

período pombalino, onde se estimulou a produção agrícola na região, e os africanos foram sendo arrancados do seu continente e trazidos em condições insalubres para a região amazônica.

Segundo Salles (1988) “a região amazônica recebeu 50 mil escravos no período entre 1755e 1820, com o funcionamento da Companhia Geral de Comércio do Grão-Pará e Maranhão” (SALLES, 1988, p.51).

Grande parte desse contingente de escravos foi encaminhada para a ilha do Marajó, com o intuito de atuar principalmente na criação do gado das grandes fazendas que iam se constituindo nessa região.

No final do século XVII, na condição de escravo, os negros africanos desembarcam em terras marajoaras e passaram a exercer trabalhos ligados, principalmente a pecuária, a agricultura e a pesca. Trabalho esse, que foi de grande relevância para a economia da região, já que a ilha do Marajó se constituía em um dos maiores polos de produção de carne bovina da época.

No entanto, as condições sub-humanas de vida e trabalho a qual eram submetidos, causou-lhes profunda revolta, desta forma a luta e a resistência contra o sistema escravocrata tornou-se uma constante, e assim muitos escravos, ansiosos pela liberdade, fugiam das fazendas buscando espaços que lhes afastassem de seus algozes.

E nesses espaços formaram-se os quilombos, uma das maiores expressões de resistência negra. Salles (1988) apresenta quilombo como “povoado de ex escravos negros foragidos, coletivo de mocambo, que é a habitação propriamente dita (SALLES 1988, p.222).

Esses espaços chamados quilombos passaram a ser uma alternativa de constituir espaços livres, onde os negros pretendiam garantir a sobrevivência de maneira digna e almejavam serem livres, terem liberdade, serem seus próprios “donos”, além de conquistarem um espaço territorial que lhes garantisse “o domínio e o uso da terra”, inicia-se nesse momento histórico, então, o conflito de terras que perdura até hoje na região do Marajó, onde as comunidades remanescentes de quilombos resistem bravamente para não serem esmagadas pelo agronegócio, e permanecem lutando para legitimar seu pertencimento como dono da terra, já que esta fora ocupada lá no passado por seus ancestrais escravizados que criteriosamente as escolhia.

Segundo Castro (1999) o movimento quilombola tem três características básicas. São elas: “Interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; Ocupação de novas

terras; Apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa de territórios e da reprodução social” (CASTRO, 1999, p. 16).

Em meados do século XIX, é inaugurada a imprensa no Pará, é quando as fugas dos escravos passam a ser divulgadas por anúncios publicados por senhores donos de escravos, que lhes descreviam como “fujões”.

Em linhas gerais, as fugas se davam em direção a floresta com objetivo de esconder e dificultar o acesso dos capitães do mato que lhes caçava tal qual animais. Desse modo, a “fuga” em direção ao quilombo, era na verdade um resgate da sua ancestralidade, ser resinificada com o passar dos tempos.

Nesse aspecto, acerca da cultura Thompson (1995) corrobora em:

Variado conjunto de valores, crenças, costumes, convenções, hábitos e práticas características de uma dada sociedade específica ou de um período histórico. Fenômenos culturais [...] são fenômenos simbólicos e o estudo da cultura está essencialmente interessado na interpretação dos símbolos e da ação simbólica (THOMPSON, 1995, p.166).

O quilombo então era um espaço, onde havia a possibilidade dos ex-escravos exercerem livremente o conjunto de expressões e manifestações da sua cultura, de seus costumes, suas crenças, sua religião, da sua tradição advinda de outro continente, o que posteriormente em terras amazônicas passa a ser resinificada com o passar dos tempos.

De acordo com Salles (1988), um fator relevante para a movimentação negra e a formação de quilombos na ilha do Marajó foi a participação dos negros no movimento popular denominado Cabanagem que teve grande repercussão na Província do Grão-Pará, sobretudo, em terras marajoaras, onde se localizou um importante foco da revolta.

Em tal levante popular, os negros não só se inseriam como foram lideranças importantes, e isso incomodou as autoridades que impuseram medidas que proibisse “o ajuntamento de escravos possuídos de ideias partidárias”, haja vista que negros africanos escravizados assim como afros brasileiros tiveram participação relevante na revolução cabana, inclusive sendo líderes de batalhões.

O estado do Pará vivenciou conjuntamente o movimento revolucionário dos cabanos, e os ideais de liberdade do movimento de independência que envolvia todo Brasil, tal movimentação propiciou grandes revoltas, propiciando um grande número de fugas de negros que deixavam a senzala e partiam em busca da liberdade, e assim iam ampliando o número de quilombos e mocambos na Amazônia (SALLES, 1988, p.266-71).

## Um Olhar Sobre a Vila de Mangueiras em Salvaterra (PA)

A ilha do Marajó se mostra diante desse contexto ocorrido durante o período da escravidão, como um território que carrega consigo uma história marcada pela diáspora africana em terras marajoaras. O que nos evidencia a presença negra existente e marcante nesse recorte amazônico, o território marajoara, é que hoje resiste ao tempo e se representa pela existência de várias comunidades quilombolas e inúmeras famílias de afrodescendentes que compõe a população marajoara.

Essa ilha é um arquipélago localizado ao norte do estado Pará, considerado a maior ilha fluvio-marítima do mundo, com cerca de 50 mil m<sup>2</sup> de extensão, sendo formado por cerca de três mil ilhas e ilhotas. O arquipélago marajoara atualmente possui 16 municípios: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista, com destaque para as duas cidades mais populares do arquipélago que são: Soure e Salvaterra, devido à proximidade com a capital do estado Belém.

Aqui destacamos o município de Salvaterra colonizado por frades jesuítas por volta do século de XVIII, que se instalaram na vila de Monsarás, quando esta era a então sede do município, tendo sido considerada porta de entrada dos colonizadores na ilha.

Atualmente é um dos municípios de menor tamanho da ilha do Marajó, porém, a presença do negro e de sua influência se fez marcante, tornando a cidade de maior concentração de comunidades remanescentes de quilombos, da Ilha do Marajó, conta com pelos 18 comunidades quilombolas, que datam de 1850, período que antecede a abolição da escravidão, o que demonstra a resistência dessas comunidades que estabelecem laços de parentesco entre si, o que se faz presente ainda hoje e perpetua assim “o reconhecimento de uma história comum, entre as comunidades; a sua condição de herdeiros da terra”, (MALUNGU, 2006, p. 4). Bem como, o sentimento de pertencimento com essa terra que outrora foi de seus ancestrais. Mantendo um elo entre todos os quilombos, já que surge a partir do quilombo-mãe, o quilombo de Mangueiras, ou vila de Mangueiras.

Trata-se de uma comunidade remanescente de quilombo, que fica situado a cerca de 2h30 rio adentro do município de Salvaterra na ilha do Marajó, onde o acesso é dificultado pela necessidade de transporte aquático e terrestre, mas mesmo assim, mantem laços com as outras comunidades, influenciando inclusive na formação de outros quilombos, o que se confirma quando, segundo os moradores mais antigos de todos os

outros quilombos, afirmam que todos outros quilombos da região formaram-se partir de Manguieiras.

Essas narrativas baseadas nas memórias convergem sempre descrevendo que alguém que veio de Manguieiras se instalou em outra terra formando assim outro quilombo. Percebe-se que essa lembrança se faz relevante, uma vez que, trata-se do fruto de um processo coletivo, que indica onde tudo começou.

Halbwachs (2004) esclarece que

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros de um grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista, sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (HALBWACHS, 2004, p.55).

Desse modo, cada morador antigo de quilombos vizinhos, tem uma lembrança da formação e/ou início de sua comunidade, o que é uma lembrança individual, porém quando se trata de memória coletiva, a lembrança está sempre ligada ao quilombo-mãe, isto é, supostamente ao primeiro quilombo da ilha do Marajó, onde a história da maior expressão de resistência negra se inicia.

Legitimando as memórias dos indivíduos pertencentes desse lugar passa-se a reconhecer e reconstruir uma história que esteve silenciada durante longos anos. E mesmo não tendo sua história de origem, escrita e/ou documentada, guardam em suas memórias, a história de suas origens, de sua gênese.

O primeiro domínio onde se cristaliza a memória coletiva dos povos sem escrita é aquele que dá um fundamento- aparentemente histórico- a existência das etnias ou das famílias, isto é, dos mitos de origem (LE GOFF, 1992, p. 428)

Atualmente os laços entre diversas comunidades remanescentes de quilombos da região de Salvaterra se mantêm, havendo reciprocidade que envolve participação nas festas, casamentos e até pequenas estradas, haja vista que para chegarem à sua comunidade tem de necessariamente passar por dentro de outra.

O sentimento de pertencimento dos atuais moradores da vila de Manguieiras no Marajó se faz presente, por meio de tradições que ainda se mantem latentes em seu cotidiano, o que pode ser representado pela forma de organização que seus moradores vivem e/ou convivem mantendo a disposição das casas da vila organizadas em forma circular, cujo centro tem um grande pasto. Essa circularidade remete ao princípio fundamental da vida, o ciclo.

E de acordo com Anjos (2010), o território étnico seria o espaço construído, materializado a partir das referências de identidade e de pertencimento territorial, e geralmente a sua população tem um traço comum.

Desse modo, a titulação e a regulamentação do território é o reconhecimento, a preservação e resistência dos costumes, práticas religiosas e saberes ancestrais do povo negro africano que contribuiu significativamente para a cultura marajoara.

Atualmente, o meio de subsistência é a pesca e os programas assistenciais como a bolsa família, pois a agricultura desapareceu devido estarem encurralados pelo agronegócio, donos de grandes fazendas que criam os gados soltos, destruindo qualquer possibilidade de plantação, e ainda no que tange as manifestações culturais, como, por exemplo, o boi-bumbá, as rezas, as ladainhas e religiosidade que mantem com firmeza o som dos tambores dos cultos afrodescendentes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De fato é notória não só a presença negra na Amazônia, mais precisamente na região da ilha do Marajó, como também a resistência do povo negro que outrora, lutava contra a escravidão, que tanto os oprimiam e hoje ainda permanece resistindo para manter viva sua tradição, sua cultura e seus costumes peculiares, não obstante a isso, sua maior luta atual é pela preservação da terra de seus ancestrais, tal qual Palmares, por exemplo, ainda no período colonial perdura a árdua luta em fazendeiros e quilombolas pela titulação das terras, uma vez que a terra é fundamental para sua subsistência.

A aproximação com a comunidade da vila de Mangueiras em Salvaterra, ilha do Marajó nos revela quanto é importante dar a voz a vozes silenciada pela história oficial, uma vez que, o ficou à margem, “o que não foi dito” constitui socialmente, historicamente e culturalmente “o ser amazônico”, já que o povo africano que aportou na ilha do Marajó, assimilou e agregou valores, crenças, religiosidades e costumes que até hoje perduram no cotidiano da vida local, mesmo tendo sido subjugados pela cor da sua pele e pelas condições que foram submetidos.

Desse modo, reconhecer e valorizar a contribuição negra para a Amazônia e desvelar a africanidade latente em nós, homens e mulheres amazônicos e buscar incessantemente possibilidades de nos libertarmos daquilo que nos aprisiona.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. **O Brasil africano: Geografia e Territorialidade**. Brasília: CIGA-CESPE-UnB, 2010.

CASTRO, Edna. “**Terras de pretos entre igarapés e rios**”. Artigo parte integrante do relatório de pesquisa “quilombola de Bujarú. Memória da escravidão, territorialidade e titulação da terra” elaborado na pesquisa Mapeamento das comunidades negras rurais no estado do Pará. UNAMAZ, e no âmbito da pesquisa NAEA/UFPA, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2ª ed. Tradução Bernardo Leitão...[et al]. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

MALUNGU. Coordenação Estadual Associações de Remanescente de Quilombos do Estado Pará. **Nova cartografia social da Amazônia. Quilombolas da ilha de Marajó Pará**. Belém, janeiro de 2006.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Brasília MIC/SECULT, 1988.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

## EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA AMAZÔNIA PARAENSE E O CURRÍCULO ESCOLAR HISTÓRICO-CULTURAL

Laís Rodrigues Campos<sup>3</sup>

**Resumo:** o estudo traz a discussão sobre o currículo histórico-cultural em interface com a realidade sociocultural dos quilombos da Amazônia, objetivando compreender o processo de construção social e política da Educação Escolar Quilombola. Assim, são apresentados: o contexto do território quilombola e as políticas educacionais referentes às escolas quilombolas. Nesse sentido, buscamos problematizar como o ensino nos quilombos tem um papel fundamental na construção social e política dos alunos quilombolas. Nesse caso, trazemos abordagens teóricas acerca de currículo e análises sobre tal política. Demonstrando que um currículo voltado para a identidade quilombola, torna-se um instrumento essencial para a implementação dessa modalidade nas escolas quilombolas da região amazônica.

**Palavras-chave:** Quilombo; Currículo; Educação.

**Abstract:** This paper presents a discussion on the historical-cultural curriculum interfaced with the sociocultural reality of the Amazon Quilombos, in order to understand the process of social and political construction at the Quilombola School Education, presented on the following aspects: the context of the quilombo territory and the educational policies referring to quilombo schools. In this sense, we seek to discuss how education in Quilombo schools plays a key role in social and political construction of the Quilombola students. In this case, we used theoretical approaches about curriculum and analysis about such policy. Demonstrating that a curriculum directed to the quilombo identity, becomes an essential tool for implementing this kind of model at quilombo schools in the Amazon region.

**Keywords:** Quilombo; Curriculum; Education.

### AS PRIMEIRAS PALAVRAS

A educação quilombola está diretamente relacionada à coletividade, a memória, as práticas culturais, a territorialidade e ancestralidade das populações quilombolas. Nesse caso, o currículo em interface com a realidade sociocultural dos quilombos torna-se um elemento categórico nesta discussão, uma vez que a escola do quilombo emerge das marcas identitárias dos ancestrais desse território.

O interesse em apresentar esta proposta surgiu, a partir de discussões que estão sendo realizados no Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas em Populações Quilombolas, na Universidade do Estado do Pará.

<sup>3</sup> Professora da Universidade do Estado do Pará, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal, e-mail: [laisrucfpa@gmail.com](mailto:laisrucfpa@gmail.com)

Trata-se de discussões que estão servindo de subsídio para produção acadêmica referente à Educação Quilombola no Estado do Pará, relacionada ao contexto histórico-social dos sujeitos desses territórios.

Diante do exposto, objetivamos discutir o currículo histórico-cultural em interface com a realidade sociocultural dos quilombos da Amazônia a fim de compreender o processo de construção social e político da Educação Escolar Quilombola.

De modo, que as discussões aparecem sistematizadas nos seguintes tópicos: olhares teóricos sobre Quilombo, a partir de algumas concepções sobre a formação histórica de quilombo no Brasil e na Amazônia e das políticas educacionais sobre educação quilombola e diversidade, além do debate acerca de um currículo histórico-cultural.

E, por fim apresentamos algumas considerações acerca das reflexões sobre os saberes culturais e das práticas educativas no contexto de um Quilombo diante das concepções a respeito do currículo histórico-cultural.

### **O Quilombo: Conceito Histórico e Contemporâneo**

O quilombo é melhor compreendido quando discutimos primeiramente sua configuração territorial que segundo Gomes (2015) remete a um território de luta e resistência no Brasil desde os primeiros anos do período colonial, quando foi denominado de mocambo e posteriormente quilombo. Para este autor:

Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu* tanto em Kimbundu como em Kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p.10)

O autor aponta que o termo quilombo começa a ser escrito nos documentos do Brasil Colônia no final do século XVII, pois antes era apenas utilizado o termo mocambo<sup>4</sup> e que ambos eram formados por um grupo de pessoas escravizadas que haviam fugido do domínio da escravidão e afirma:

---

<sup>4</sup> Segundo Gomes (2015, p.11) “mocambos (estruturas para erguer casas) teriam se transformado em quilombos (acamamentos), e tais expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre Brasil e África desde o século XVI.

É interessante verificar que para a legislação colonial havia várias definições de quilombos. Enquanto em 1740 o Conselho Ultramarino estabelecia como quilombo “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, houve câmaras coloniais desde o século XVII e outras ao longo do século XIX que definiam quilombos como “dois ou mais fugidos” ou somente quando houvesse ranchos e pilões, ou seja, quando tivesse estrutura econômica fixa, pelo menos provisoriamente”. (GOMES. p.73-74)

Segundo Fiabani (2012) o quilombo histórico se caracterizava através de três processos: a formação, a reprodução e a resistência e os elementos principais que ajudavam no primeiro momento eram: a natureza como aliada, os conflitos com os senhores ocasionando as fugas e as razões que levavam a fuga como castigos, maus-tratos e excesso de trabalho.

Os primeiros quilombos no Brasil surgiram no período colonial devido ao processo escravista que se acentuou com a chegada dos negros africanos na colônia e segundo Gomes (2015), o aspecto natural do território ajudava na formação dos quilombos. Para o autor esse fator foi extremamente importante, uma vez que “A natureza (fauna e flora) era aliada dos quilombolas, pois áreas de planaltos, montanhas, pântanos, manguezais, planícies, cavernas, morros, serras, florestas, rios, etc. eram transformadas em refúgios” (p.16).

Quanto à reprodução dos quilombos Fiabani (2012) afirma que “o quilombo expandia-se através de dois mecanismos: um interno, a reprodução biológica; outro externo, pelo recrutamento, apropriação e incorporação de cativos, de ambos os sexos, e homens livres, marginalmente” (p.272).

Em meio ao processo expansão dos quilombos brasileiros, temos esses territórios como fruto da resistência à opressão e à escravidão brasileira, cujo cenário mais emblemático e importante dessa luta foi o Quilombo dos Palmares. Assim Funari (2001) evidencia que:

No início do século XVII, escravos fugidos estabeleceram-se na zona na mata montanhosa e suas aldeias espalharam-se pelo interior, a sessenta quilômetros da costa e suas usinas, sendo logo conhecidos como Palmares. (...) A primeira expedição contra Palmares, em 1612, já constatou que o quilombo era grande. O estado, ou república, como se dizia no século XVII, continuou a crescer e os holandeses chegaram a considerar Palmares um sério perigo, montando diversas expedições punitivas. Em meados da década de 1640, Palmares já compreendia nove aldeias: Andalaquituche, Macaco, Subupira, Aqualtene, Dambrabanga, Zumbi, Tabocas, Arotirene e Amaro. Dois topônimos são ameríndios (Subupira e Tabocas), um é português (Amaro) e os outros seis são bantos<sup>39</sup>. Macaco, a capital, ficou conhecida como Oiteiro ou Serra da Barriga. Depois que os holandeses

deixaram o Brasil, os portugueses voltaram a atacar Palmares e, de forma sistemática, passaram a tentar destruir o quilombo a partir da década de 1670. (p.4-5)

Esse cenário evidencia que Palmares foi de fato o grande símbolo da resistência quilombola contra a opressão no período colonial, sofrida pelos negros trazidos de diferentes territórios africanos. Esse quilombo, foi sem dúvida o palco de várias lutas contra o sistema escravista, como aponta Gomes (2015).

Porém, ao longo da história brasileira a noção de quilombo foi sendo ressignificada principalmente pelas suas formas de manutenção e estratégias de resistência. Segundo Fiabani (2012) “Os quilombos eram vistos pelas autoridades como violação da ordem natural das coisas e agressão aos princípios de propriedade e de hierarquia, paradigmas sociais, culturais e ideológicos dominantes” (p.290). Mediante esse percurso Leite (2000) garante que:

Tudo isto se esclarece quando entra em cena a noção de quilombo como forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado. Inaugura uma espécie de demanda, ou nova pauta na política nacional: afro-descendentes, partidos políticos, cientistas e militantes são chamados a definir o que vem a ser o quilombo e quem são os quilombolas. (p.335)

Para Gomes (2015) no século XX, a descoberta de várias comunidades remanescentes de quilombos no Brasil que ainda eram desconhecidas, foi um fator importante na luta do movimento negro, já que o quilombo se tornou um símbolo contra a discriminação racial e a busca pela valorização da identidade afro-brasileira.

Tanto que na década de 1980 foi criada a Fundação Cultural Palmares vinculada ao Ministério da Cultura com o objetivo de elaborar e implementar políticas públicas voltadas para a valorização da cultura da população negra brasileira e ao logo dos anos veio realizando mais ações, como o processo de certificação de terras quilombolas no Brasil.

Segundo Leite (2000) uma das definições contemporâneas referentes à noção de quilombo aparece na forma jurídica pela expressão “remanescentes das comunidades de quilombos” surgida na Assembleia Constituinte de 1988 através das discussões com o movimento negro, como expressa o Art. 68 ADCT/CF-1988:

Aos **Remanescentes das Comunidades dos Quilombos** que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado, emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos

culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes.

Desse modo, Arruti (2002) garante que o termo trazido neste artigo, além de ser um ato de reconhecimento jurídico, também é um ato de criação social, construída por meio de dois conceitos chaves: quilombo e reconhecimento. O autor afirma que é uma construção jurídica ligada a propriedade da terra e garante que:

A categoria “remanescentes de quilombos” foi criada pelo mesmo ato que a instituiu como sujeito de direitos (fundiários e, de forma mais geral, “culturais”) e, nesse ato, o objeto da lei é anterior à ela ou, de um outro ângulo, nele o direito cria seu próprio sujeito. O “artigo 68” não apenas reconheceu o direito que “as comunidades remanescentes de quilombos” têm às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica, por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. (ARRUTI,2002, p.37)

Após a aprovação do texto constitucional referente a essa definição, surgiram as discussões em torno do caráter coletivo de direito à terra estabelecido pela constituição. Esta questão ocasionou vários debates no âmbito da questão agrária brasileira e pelo movimento negro a respeito do uso comum da terra no território quilombola e também ao caráter identitário, pois Leite (2000) declara que:

A noção de “remanescente”, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de “quilombo”, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva. Mas foi principalmente porque a expressão não correspondia à autodenominação destes mesmos grupos, e por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída... (p.341)

Segundo Leite (2000) no ano de 1994 a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), ao ser convocada pelo Ministério Público criou o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais para definir o conceito de “remanescente de quilombo”. Nesse momento o grupo de pesquisadores organizou um documento trazendo a visão contemporânea de quilombo diferente da noção anterior, pois segundo a autora “Faltava identificar o sujeito do direito, os critérios normativos para a regulamentação da lei e sua aplicabilidade, ou seja, os procedimentos e etapas a serem cumpridos para a titulação das terras, as responsabilidades e competências dos atores sociais envolvidos”. (p.342), Sendo a coletividade e o uso da terra elementos fundamentais na definição dos critérios para esse conceito.

Nesse sentido, Almeida (1989) afirma que o termo “terra de uso comum” referente à territorialidade dos povos teria definições locais diferentes como: Terras de Santo, Terras

de Índios, Terras de Parentes, Terras de Irmandade, Terras de Herança e Terras de Preto que seriam áreas doadas, entregues ou adquiridas por um grupo ou uma pessoa de origem escrava, com ou documentação jurídica.

Quanto ao processo de titulação dessas terras no país, foi promulgado o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, notificando que a regularização fundiária de terras quilombolas ocorre por meio das seguintes etapas: identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e a titulação. Esse caminho de efetivação do território quilombola é colocado por Malcher (2011) ao afirmar que:

A territorialidade quilombola se constrói no campo identitário, cuja organização social, política, econômica e cultural se estabelece na relação com o território. Tais relações são respaldadas por um conjunto de leis jurídico-normativa que se espacializam no território como políticas públicas de regularização fundiária, saúde, educação, soberania alimentar e renda mínima, como é percebido no Programa Brasil Quilombola desde o ano de 2003. (p.64)

Segundo esta autora, a territorialidade quilombola é o elemento principal da identidade coletiva desses sujeitos, já que ao legitimar a comunidade através de seu modo de vida, produção e sociabilidade, o território quilombola passa a ser ocupado, usado e controlado através das relações exercidas por esse grupo coletivo, cujo resultado desse processo de luta está expresso nas 5.319 comunidades quilombolas reconhecidas e certificadas no Brasil conforme os dados apresentados por Gomes (2015).

### **Quilombolas do Pará**

O recorte espacial que utilizamos é uma escala geográfica<sup>5</sup> local, em específico o estado do Pará, com o intuito de entender o processo de formação dos quilombos paraenses, que surgem pela organização dos negros trazidos de várias partes da África para servirem de mão-de-obra escrava no período mercantil. Sendo este processo, relatado por Gomes (2015) da seguinte maneira:

Desde os últimos anos do século XVII, no Grão-Pará, entre o atual estado do Amapá e Guiana Francesa, há registros de comunidades de fugitivos, misturando africanos de procedências diversas(...).Ali existiam homens e mulheres africanos escravizados-oriundos da África Central, das regiões da Senegâmbia, Baía de Benin, Baía de Biafra,Serra Leoa, Angola, Benguela e

---

<sup>5</sup> Segundo Castro (1996) uma escala geográfica é “a escolha de uma forma de dividir o espaço, definindo uma realidade percebida/concebida, é uma forma de dar-lhe uma figuração, uma representação, um ponto de vista que modifica a percepção da natureza deste espaço e, finalmente, um conjunto de representações coerentes e lógicas que substituem o espaço observado”. (p. 7).

dos portos de Bissau, Cacheu, Luanda, Loango, Uidá, Gabão, Calabar, Popó, Bonny, Goreé e Mpinda-que desembarcaram tanto em caiena, na Guiana Francesa, como em Belém, no Grão-Pará.(p.63)

De acordo com os estudos de Castro (1999) no final do século XVIII e no início do XIX ocorreram mais ocupações de terras no território paraense por grupos que lutavam contra o sistema escravista que ocupavam terras coletivamente e formavam os chamados mocambos ou quilombos. A autora ressalta ainda que esse processo tinha “três características básicas: 1. interiorização nos espaços de rios e igarapés menos povoados; 2. ocupação de novas terras que passam a ser incorporadas à agricultura de lavouras e roças e 3. apossamento coletivo como estratégia grupal de defesa do território e da reprodução social”. (CASTRO, p. 8). Diante desse cenário Gomes (2015) afirma que:

No Grão-Pará, alguns mocambos estavam situados em campos alagados a maior parte do ano, mas desde os primeiros tempos eram conhecidas as articulações com as senzalas. Não raro houve conflitos entre quilombolas e cativos nas plantações, motivados por desconfianças, roubos, delações e mesmo ciúmes. (p.28)

Segundo Castro (1999) esse tipo de resistência no interior das matas entre rios e igarapés contra o sistema escravista “espacializa-se nos séculos XVIII e XIX para vasto território que se estende do delta do Amazonas até o seu curso médio, nos rios Tocantins, Tapajós e Trombetas, e mais à proximidade de sul de Belém nos rios Moju, Acará, Capim e Bujaru.” (p. 9).

Em relação aos ataques contra esse símbolo da resistência negra diante da escravidão no Pará, Gomes (2015) relata do seguinte modo “No Grão-Pará, quando foram atacados vários mocambos localizados em igarapés, descobriu-se que parte dos quilombolas já tinha migrado e construído um “mocambo novo” no qual haviam feito roças e casas”. (p.35).

Após esse histórico de lutas, em relação ao quilombo contemporâneo Castro (1999) enfatiza que “os mesmos laços que unem o passado ao presente, que é a identidade, os separa pela reinvenção do ser quilombola nas condições do presente. Pelas mobilizações reinventam alteridades como sustentação de ação política”. (p.21).

O contexto das comunidades quilombolas no Pará vai além da afirmação do valor identitário, mas da luta pela terra e contra as formas de expropriação advindas do avanço de grandes projetos na Amazônia. Tal cenário resultou em várias mobilizações políticas dos quilombolas, que junto ao movimento negro e em parceria com alguns órgãos no estado, que desde a década de 1980 vem realizando diversos eventos tratando da luta das comunidades negras rurais, conforme aponta os estudos de Fiabani (2008) no quadro 01.

Quadro 01- Eventos que envolveram as comunidades negras rurais paraenses

Ano	Evento	Local	Objetivo e/ou resultado
1985	Encontro Raízes Negras do Baixo Amazonas	PA	Do encontro originou-se a Coordenação Regional das Comunidades Remanescentes de Quilombo do Baixo Amazonas
1987	Criação da??? Associação Cultural de Óbidos	PA	Objetivava a aproximação das comunidades negras
1988	I Encontro Raízes Negras	PA e MA	Organizado pela Associação Cultural de Óbidos
1990	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de Oriximiná-ARQMO	PA	Reuniu as populações negras do Trombetas e Erepecuru-Cuminá
1991	Seminário Internacional sobre a Desordem Ecológica na Amazônia	PA	Participação efetiva da ARQMO
1992	ARQMO	PA	Iniciou a demarcação de terras da comunidade do Trombetas
1998	I Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Participaram do evento representantes de 63 comunidades negras rurais
1999	Criação da ???Comissão Estadual Provisória	PA	Reuniu representantes dos municípios de Acará, Alenquer, Ananindeua, Baião, Cachoeira do Piriá, Gurupá, Óbidos, Oriximiná e Santarém.
2000	Programa Raízes	PA	Dinamizar ações de regularização de domínio das áreas ocupadas por comunidades remanescentes
2001	II Encontro de Comunidades Negras Rurais do Estado do Pará	PA	Rever as estratégias e atitudes do movimento
2004	Coordenação Estadual das Comunidades Negras do Estado do Pará-MALUNGU	PA	Oficialmente fundada

Fonte: elaborado por FIABANI (2008)

Essas mobilizações apresentadas no quadro 04 tiveram um papel fundamental na regularização de terras das comunidades quilombolas paraenses já que o estado do Pará, foi pioneiro a implantar uma legislação e uma política de titulação de terras às populações quilombolas no Brasil, criando inclusive a Comissão Estadual de Políticas para Comunidades Remanescentes de Quilombos do Estado do Pará, por meio do Decreto nº 261, de 22 de novembro de 2011 (ACEVEDO & CASTRO, 1999).

A resistência desses grupos enquanto ato político, vem no sentido de reafirmar cada vez mais o reconhecimento ao território quilombola. E a respeito desse cenário, Gomes

(2015) aponta que no estado do Pará existem 523 comunidades quilombolas, localizadas em 45 municípios que fazem parte das seis mesorregiões do estado, sendo resultado da luta do povo quilombola pelo reconhecimento de seu território e de sua identidade, como apontam Acevedo & Castro (1999, p.114) ao dizerem que “(...) a trajetória política não é projetada na reflexão de um indivíduo, mas na relação com seu grupo e com a sociedade”.

Desse modo, Acevedo & Castro (1999) e Treccani (2006) afirmam que os quilombos da modernidade, como resquícios da escravidão negra, trazem hoje heranças das manifestações culturais, sociais e religiosas deixadas pelos negros escravizados.

### **Educação para Diversidade e as Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola**

A Lei 10.639/03 nos faz retomar o processo educacional do negro no Brasil perpassando pelas legislações desde as interdições no ambiente escolar até as atuais políticas afirmativas.

Nesse aspecto, a historiografia e suas fontes nos ajudam a entender como ocorreu o processo de escolarização do negro no Brasil, cujo processo se deu de maneira diversificada em diferentes fases do contexto histórico brasileiro.

Alguns documentos, relatos escritos e iconografias nos levam a desvendar o percurso educacional dos negros no Brasil Colônia, Império e República, cujos fatos demonstram legislações que interditarão a presença do negro nos estabelecimentos escolares e outros que apresentam uma educação para os negros no decorrer desse período.

No que tange à Educação no Brasil Colônia, podemos destacar alguns pressupostos que ressaltam um negro fora e dentro do processo educacional, pois Araújo e Silva (2005), afirmam,

Desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória. [...] quando os jesuítas foram expulsos do Brasil (1759), já haviam deixado como legado um ensino de caráter retórico e livresco, que desconsiderava a realidade atual. Desse modo, é possível entender como a educação jesuítica auxiliou a Corte Portuguesa na perpetuação dos contrastes e discrepância da sociedade colonial. A educação no sistema escravocrata, diferentemente da primeira, é caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação mantém-se até 1808, quando a Coroa Portuguesa instala-se no Brasil (p. 67-68).

É notável que a legislação da época não beneficiasse a todos os habitantes brasileiros, pois em uma sociedade plenamente escravocrata via-se uma grande dificuldade em adquirir certa instrução ou frequentar os bancos escolares. No entanto, ao analisar alguns

achados e relatos sobre os professores de primeiras letras, percebe-se nesse período como era a escolarização dos negros. Desse modo Silva (2006) afirma:

Para minha sorte, encontrei a lista dos alunos do professor público de primeiras letras da freguesia de Santana (cuja região era polarizada pela Igreja homônima, no coração da cidade), o Sr. João José Sarmento, atuante no magistério público de primeiras letras na Corte entre 1816 e 1848. [...] Não obstante os inúmeros e presumíveis problemas enfrentados pelos forros (únicos “de cor” caracterizada nas listas) ao ingressarem nos espaços públicos de escolarização-cujas linguagens (das quais a língua um dos componentes), regras de conduta e práticas disciplinares lhes impuseram uma série de obstáculos a serem superados, na primeira metade do século XIX, eles estiveram dentro das salas de aula públicas, compartilhando suas desventuras com outros meninos, provavelmente pobres, e de todas as cores, conforme os outros vinte meninos terríveis do professor Sarmento. Da mesma forma, muitos meninos de cor podem ter compartilhado seus sucessos escolares juntos aos filhos da “boa sociedade”, porque também tomaram parte nela (p.47-55).

Assim, observamos que nesse universo escolar brasileiro do período imperial apesar das legislações de interdições ainda havia alunos negros que frequentavam as aulas públicas de primeiras letras, o que representava uma conquista em relação aos alunos “de cor” excluída na Lei.

No Brasil República, o processo educacional foi ocorrendo através de políticas de branqueamento com o intuito de melhorar a raça brasileira. E sobre esse viés Rocha e Viana (2011, p.128) afirmam que “A Educação na República em seus primórdios tem um projeto educacional desenvolvimentista para a parcela da população brasileira branca e uma educação para os negros, cristalizada no estereótipo da escravidão”.

O fato é que nesse momento a escola pública era pensada por uma elite brasileira arraigada em um emblemático caráter nacionalista e patriótico. Visto que a partir de 1930 o Brasil em busca de uma identidade nacional coloca ao povo brasileiro a ideologia de mestiçagem construindo assim o mito da democracia racial, pois esta teoria admitia que pessoas de raças e cores diferentes convivessem socialmente de maneira harmoniosa.

Com essa perspectiva, constatamos que ideologias que tentavam negar o racismo no Brasil acabaram forjando uma identidade na qual o negro não estava representado. Entretanto, estudos históricos relatam como o negro foi discriminado, principalmente na questão sócio educacional brasileiro.

Distanciando dessa perspectiva e partindo para um olhar mais atual sobre Educação como ato de cultura, sendo um fenômeno que resulta na formação do sujeito, visto que educar é a arte de ensinar, viver e conviver, a qual faz a significação do indivíduo, que se materializa na sociedade e o espaço escolar demonstra esse sentido de construção e reprodução social e cultural, pois segundo Santos (2011), A escola tornou-se uma

convenção de caráter social. Ela é um *lócus* da cultura escrita, científica e epistemológica, por isso configura-se como a cultura escolar.

Trazemos o olhar para a História e Cultura Africana na sala de aula e/ou em todo espaço escolar a fim de pensarmos o que é a escola e qual o seu papel, aonde esta não deve ser apenas um palco de reprodução social e cultural, mas um espaço de saberes revelado nas diversas dimensões sociais que simbolizam pluralidades de tempo, espaço e modo de vida de diferentes grupos sociais.

Quando falamos dessas dimensões das relações étnico-raciais na escola ou até em outros locais de nosso cotidiano, devemos pensar também nas ações afirmativas, para vivenciar uma igualdade de oportunidades na sociedade. Neste sentido, Gomes *apud* Munanga (2005), enfatiza que

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os educadores (as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade (GOMES *apud* MUNANGA, 2005, p.147).

A respeito da diversidade no campo educacional, temos no Brasil atualmente política de ações afirmativas, como a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino, temos as políticas de cotas que já estão em vigor em várias instituições acadêmicas de ensino. De modo que em 2008, a Lei 11.645/08 altera a Lei 9.394/96, que é modificada pela Lei 10.639/03 e traz as seguintes atribuições:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008.).

Com essas alterações nas políticas educacionais brasileiras, as Diretrizes Curriculares Nacionais para ERER<sup>6</sup> apresentam certas proposições quanto ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, das quais destacamos algumas determinações, como:

---

<sup>6</sup> Estudo das Relações Etnicorraciais.

É importante destacar que não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por uma africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira [...], História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - o papel dos anciões e dos griots como guardiões da memória histórica; - a história da ancestralidade e religiosidade africana (...) como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade (BRASIL, 2009).

A efetivação dessa legislação educacional vem no sentido de afirmar que comunidade escolar deve posicionar-se na construção e defesa da democracia e da humanização na escola, para assegurar a aprendizagem. Assim a escola deve ver o estudante em seu desenvolvimento biológico, psicológico, social e cultural, para “que considere seus interesses e de seus pais, suas necessidades, potencialidades, seus conhecimentos e sua cultura.” (BRASIL, 2009, p.7).

A importância da aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola e seus objetivos também expressos no Plano Nacional para EREER visam à formação dos sujeitos no ambiente escolar, buscando trabalhar a questão da diversidade e do multiculturalismo.

Com a luta do Movimento Negro por uma Educação voltada para a diversidade do território brasileiro tivemos em 20 de novembro de 2012, dia da Consciência Negra a homologação do parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução 08/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, representando um marco histórico em relação à Educação Quilombola e as lutas do movimento no Brasil. Nesse caso o documento estabelece a seguinte atribuição:

**§1º** A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

I- organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:

- a) da memória coletiva;
- b) das línguas reminiscentes;
- c) dos marcos civilizatório;
- d) das práticas culturais;
- e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
- f) dos acervos e repertórios orais;
- g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
- h) da territorialidade.

**II**-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.

**III**-destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

Assim, o documento esclarece as atribuições referentes à Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, resultante de inúmeras manifestações e contribuições do movimento negro, das lideranças quilombolas, de pesquisadores e órgãos da educação, apresentando como deve ser implementada a política pública educacional para as comunidades quilombolas em interface com sua produção cultural, social, política e econômica. Em relação ao ensino fundamental nas comunidades fica estabelecido as seguintes atribuições:

**Art.17** - O Ensino Fundamental, direito humano, social e público subjetivo, aliado à ação educativa da família e da comunidade devem constituir-se em tempo e espaço dos educandos articulado ao direito à identidade étnico-racial, à valorização da diversidade e à igualdade.

§ 1º (...)

§ 2º O Ensino Fundamental deve garantir aos estudantes quilombolas:

**I-** A indissociabilidade das práticas educativas do cuidar visando o pleno desenvolvimento da formação humana dos na especificidade dos seus diferentes ciclos de vida.

**II-** A articulação entre os conhecimentos científicos, os conhecimentos tradicionais e as práticas socioculturais próprias das comunidades quilombolas, num processo educativo dialógico e emancipatório;

**III-** Um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes quilombolas nos diferentes contextos sociais;

**IV-** A organização escolar em ciclos, séries e outras formas de organização compreendidas como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do Ensino Fundamental, conforme a Resolução (BRASIL, 2012).

Como de direito, estabelecido por lei, o ensino fundamental em comunidades quilombolas deve garantir um conhecimento no espaço escolar que esteja articulado com os saberes tradicionais e as práticas socioculturais das populações quilombolas visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial do povo quilombola.

### **O Currículo Histórico –Cultural em foco**

Alguns desafios nos levam a pensar a respeito de um currículo que, de fato, esteja voltado para a diversidade, que consiga trabalhar a cultura e suas significações no ambiente escolar.

É com base nesses aspectos que se torna necessária uma abordagem curricular que leve a compreensão de como estão organizadas as escolas quilombolas. No sentido de voltar-se para uma educação que traga envolvimento com a história desses sujeitos sociais, no intuito de que se reconheçam e queiram ser cada vez mais reconhecidos na

sociedade, pois “O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história” (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Ao utilizarmos a vertente pós-estruturalista de currículo, que aborda a cultura como um sistema de significação, Lopes e Macedo (2011) destacam que essa teoria curricular está ancorada na teoria de Hall, afirmando que não existe sentido no objeto propriamente, mas em sua materialidade, na inserção dessa materialidade em determinado conjunto de linguagem. Assim os autores afirmam que:

[...] múltiplos aspectos da materialidade que não são utilizados na nomeação das coisas e que, por isso, passam despercebidos como se não existissem. A cor da pele, por exemplo, é usada para nomear as raças e, por isso é observada como característica que diferencia os sujeitos, enquanto o formato das unhas [...] nunca é levado em consideração para tal fim. [...] É linguagem que institui a diferença e é assim, cúmplice das relações de poder (...). Esse é o núcleo central do pensamento pós-estrutural (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

O processo cultural diante dessa perspectiva vem acentuar que os sentidos são construídos pela linguagem, é a cultura que institui os sentidos que busca dar significado. Conforme essa abordagem, entendemos que:

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural (...). Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como a produção como a produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando como uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite significação (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Desse modo, entende-se que o currículo é um processo social no qual estão inseridos os conflitos: sociais, simbólicos, culturais e os interesses marcados por ideologias e dominação, interligados a fatores relacionados à raça, gênero, língua e etnia, sendo sempre carregado de intencionalidade.

Essa perspectiva vai evidenciando um currículo escolar que seja construído com um olhar para a diversidade cultural. Desse modo, na educação básica das escolas quilombolas, as práticas e os saberes desses territórios devem estar expressos no currículo, como aponta Gomes (2007) da seguinte maneira:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um

elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente.(...)(p.18)

Esse estranhamento o qual afirma a autora é fruto do par diferença/identidade aonde é preciso superar a superficialidade dada ao termo diversidade, visto como mera variedade ou múltiplas diferenças entre si, o que nos leva a pensar num tempo-espaço do que está expresso no currículo. Nesse contexto Macedo (2006) diz

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições

A relação espaço-temporal dar pistas de que a educação escolar quilombola deve ser construída de forma a abranger valores e interesses das populações quilombolas no que diz respeito aos seus saberes e tradições. Assim a Resolução 08/2012 em seu art. 35 afirma que:

Art.34 o currículo da Educação Escolar Quilombola diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços escolares de suas atividades pedagógicas, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

§1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, p. 34)

Portanto, o papel o currículo enquanto instrumento, deve reforçar o que está estabelecido no Plano Nacional da Educação para as Relações Etnicorraciais, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola e na lei 10.639/03.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Desta forma, pensar a escola como um espaço sociocultural é buscar no currículo um tempo-espaço permeado de valores, significados e saberes compreendidos nas relações sociais. O que nos trouxe para a discussão a interface dos saberes culturais das populações quilombolas com as práticas educativas em seu espaço escolar por meio de um currículo histórico-cultural na busca do aprofundamento dessa temática na região amazônica.

Sendo necessário trabalhar visões sobre as raízes histórico-culturais referentes ao povo quilombola, como os elementos associados à cultura, educação e identidade que estão relacionados às matrizes africanas em sala e aula, no sentido de contribuir na formação dos sujeitos.

Por isso, a construção desse estudo sobre o processo educacional dos quilombos, se faz necessário no sentido de contribuir com debates sobre construção social, política, econômica e cultural dos territórios quilombolas.

Verificamos que apesar do avanço com a construção da Educação Escolar quilombola, enquanto política educacional, oriunda da luta do movimento negro brasileiro. É necessário um currículo histórico-cultural, como um instrumento que visibilize os territórios quilombola e construa uma educação por meio dos saberes do povo quilombola.

Desse modo, as discussões aqui apresentadas nos revelam que a educação no quilombo, segundo as diretrizes devem partir de um currículo que fortaleça a identidade étnico-racial, a história e luta quilombola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner B. de. 1989. “Terras de Preto, Terras de Santo, Terras de Índio – uso comum e conflito” Em Hábette, J. e Castro, Edna (org.) Na trilha dos grandes projetos. Belém: NAEA/UFPA

ARRUTI, José Mauricio P. A. “Etnias Federais”: o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) UFRJ. Rio de Janeiro, 2002

ACEVEDO, R.; CASTRO, Edna. **Mobilização Política de Comunidades Negras Rurais** – Domínios de um conhecimento praxiológico. Novos Cadernos NAEA, Vol. 2 nº 2, Belém-PA, dezembro de 1999.

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO. Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

CASTRO, Edna. Terras de preto entre igarapés e rios. Parte do relatório de Pesquisa “Quilombolas de Bujaru, Memória da Escravidão, Territorialidade e Titulação de Terra”. UFPA, 1999.

CASTRO, I. E. Das dificuldades de pensar a escala numa perspectiva geográfica dos fenômenos. Trabalho apresentado no Colóquio “O discurso geográfico na aurora do século XXI. Programa de Pós-graduação em Geografia, UFSC. Florianópolis, 1996.

FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. Os Novos Quilombos: a luta pela terra e afirmação étnica no Brasil. (1988-2008). Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em História) -São Leopoldo: Universidade do Rio dos Sinos-UNISINOS, 2008.

FUNARI, P.P.A. Heterogeneidade e conflito na interpretação do Quilombo dos Palmares. Revista de História Regional, 6,1, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele.(org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Ed. rev. Brasília: SECAD, 2005. p.143-154.

\_\_\_\_\_. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em : 20 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp\\_content/uploads/2012/11/currículo-e-relações-raciais-nilma-lino-gomes.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp_content/uploads/2012/11/currículo-e-relações-raciais-nilma-lino-gomes.pdf). Acesso em: 22 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Diversidade e Currículo. In: GOMES, Nilma L. Indagações sobre Currículo: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEITE, Ilka B. OS QUILOMBOS NO BRASIL: questões conceituais e normativas. Revista Etnográfica. Vol. IV (2), 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MALCHER, Maria Albenize. TERRITORIALIDADE QUILOMBOLA NO PARÁ: um estudo da comunidade São Judas, município de Bujaru e da comunidade do Cravo, município de Concórdia do Pará. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Geografia. Belém: UFPA, 2011.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Rodrigues. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender)

NASCIMENTO, A. do. **O quilombismo**. 2. ed. Brasília: Fundação Palmares, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Helena S.C. VIANA, Bruno J. A. M. **Invisibilização da África**: apagamento da história e da cultura do negro na educação formal brasileira. In: **Revista da ABPN**. v. 2, nº 5 - jul. Out. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. ROSA, Ernani F. da F. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime de escravidão. 3 ed. Belém: IAP/ Programa Raízes, 2003.

SILVA, Adriana Maria Paulo. **Reinventando um passado**: diversidade ética e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX: Cadernos PANESB, v.8, dez. 2006.

SOUZA, Cleonice de Fátima de. **Inclusão da História da África nos currículos das Escolas Públicas do Paraná**. Disponível em [www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.Php?id=175](http://www.isapg.com.br/2010/ciepg/download.Php?id=175). Acesso em 04/11/2012.

TRECCANI, Girólomo Domênico. **Terras de quilombo**: entraves do processo de titulação. Belém: Programa Raízes, 2006.

## JOIAS DA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS ENTRE OS ESTUDOS FEMINISTAS E AS VOZES DAS EDUCANDAS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO POPULAR PAULO FREIRE

Isabell Theresa Tavares Neri<sup>7</sup>

**Resumo:** Este trabalho investiga a realidade das educandas que participam das práticas sócio educativas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, vinculado ao CCSE da-UEPA. Tratam-se de mulheres oriundas das mais diferentes regiões da Amazônia, com uma faixa etária variada, as quais não frequentaram a escola em idade regular. Neste sentido, procurou-se compreender os obstáculos sociais, familiares, profissionais e econômicos que essas mulheres enfrentam, bem como a relação destes problemas com a trajetória educativa destas educandas. A pesquisa, de caráter qualitativo, desenvolveu-se em quatro instituições não escolares, sendo uma unidade de atendimento para mulheres e adolescentes, uma maternidade pública, uma casa de acolhimento para vítimas de escarpelamento e uma instituição filantrópica que atende jovens em situação de vulnerabilidade social. Todas abarcam as variadas ações pedagógicas do NEP, como Educação popular e saúde, educação sexual e educação de jovens e adultos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com onze mulheres que frequentam estes espaços. Os dados coletados foram estudados por meio da análise de conteúdo, de forma a captar a forma como estas mulheres interpretam o “ser mulher”, em meio às obrigações matrimoniais, aos dilemas da maternidade, à invisibilidade de sua importância nas atividades que garantem o sustento das suas famílias bem como as discriminações que vivenciam nas salas de aula. Como resultado, destacamos a presença de uma ideologia machista na sociedade amazônica que é refletida no cenário da escola tradicional, marcada por ser preconceituosa, excludente e insensível às questões de gênero.

**Palavra-chave:** Educação Popular. Vozes femininas. Paulo Freire.

**Abstract:** This present study focuses the research on the reality of women students taking who participate in socio educational practices of the Popular Education Center Paulo Freire (NEP), linked State University of Pará( UEPA)- Social Sciences and education center. Are women from different Amazon's regions, with a varied age, who have not studied in certain age. In this sense, sought to investigate the obstacles social, family, professionals and economic what a these women face. And the relationship of these problems with the educational trajectory of these women's students. The qualitative research developed in four non-schools institutions, It is a service unit for women and adolescents, a public maternity, one care home for victims of scalping and a philanthropic institution what a serving youn people in socially vulnerable. These encompass the varied NEP's pedagogical actions, as popular education and health, sexuality's education and adult's education. were realized semi structured interviews with eleven women attending these places, the data were studied through content analysis realizing how these women interpret the “female indentity” among the obligations of marriage, the dilemmas of motherhood, the invisibility of its importance in the activities that ensure the family's lived, and the prejudices they face in the classroom. As results highlight the presence of a sexist ideology in the Amazon society, what a reflected in the traditional school setting It is marked by discriminatory, exclusionary and insensitive gender discrimination.

**Key-word:** Popular Education. Female voices. Paulo Freire.

### INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea nos instiga a muitas reflexões. Entre elas, destacam-se as contribuições da ciência para os dilemas que permeiam os inúmeros aspectos sociais. Segundo Santos (2010, p.142) “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas

---

<sup>7</sup>Mestranda em educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Membro do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. E-mail: bellneri2008@hotmail.com

concepções de ser e estar no mundo.” Neste sentido, surge no campo das ciências sociais a epistemologia feminista.

Os estudos feministas, segundo Louro (1997), amadureceram sob a premissa de promoverem o protagonismo das mulheres no seio das universidades. Nesse sentido, o destaque da imagem feminina, no cenário acadêmico, dependa da importância de se renovar as metodologias de pesquisa, a fim de que sejam elucidados o papel feminino em áreas como a educação.

Desta forma, nesta pesquisa, vislumbra-se um diálogo, entre este campo de estudo e a educação popular, pautado pela filosofia educativa de Paulo Freire, marcada pelo diálogo e engajamento político com as classes oprimidas de regiões periféricas, compromisso este expresso por meio de práticas educativas com mulheres jovens e adultas, desenvolvidas em instituições não escolares pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP, vinculado a Universidade do Estado do Pará.

O objetivo nesta pesquisa foi o de analisar os obstáculos sociais, familiares, profissionais e econômicas que essas mulheres enfrentam, bem como a relação destes problemas com a trajetória educativa das educandas.

O estudo inicia-se por uma descrição da metodologia de pesquisa, seguida de breve discussão sobre o surgimento dos estudos feministas no Brasil e da apresentação e prática da educação com mulheres jovens e adultas em Instituições não escolares desenvolvidas por educadores do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

### **Metodologia do estudo**

A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, desenvolveu-se em quatro instituições não escolares: uma unidade de atendimento para mulheres e adolescentes, uma maternidade pública, uma casa de acolhimento para vítimas de escarpelamento e uma instituição filantrópica que atende jovens em situação de vulnerabilidade social.

Esta modalidade de pesquisa visa “descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, *apud* GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p.60). Desta forma, procurou-se compreender a tessitura de símbolos, gestos e representações que envolvem a relação entre feminismo e educação nos relatos de mulheres que não frequentaram a escola na idade regular, em uma dimensão dialética.

Louro (1997) afirma que as narrativas do cotidiano transmitidas pelas mulheres apresentam-se como importantes fontes de pesquisa para os estudos feministas, uma vez que fragmentam o superficialismo científico ao introduzirem no seio das pesquisas

sociológicas sentimentos, expectativas e anseios de sujeitos socialmente excluídos aos olhos das ciências sociais.

Neste estudo, foram realizadas entrevistas com 11 mulheres que frequentam os espaços onde são realizadas as atividades do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, sendo: 2 adolescentes de 15 anos vinculadas a uma Instituição Filantrópica; 3 mulheres na faixa dos 30 aos 50 anos pertencentes a uma Casa de Acolhimento; 4 mulheres com idades entre 15 e 50 anos, internadas em uma Maternidade hospitalar pública e 2 educandas com idades de 15 e 45 anos usuárias dos serviços ofertados pela Unidade de Atendimento Materno Infantil. É importante destacar que as suas identidades foram preservadas por meio de nomes fictícios.

A modalidade de entrevista escolhida foi a semiestruturada, que por sua vez, é “guiada pelo roteiro de questões, o qual permite uma organização flexível e ampliação do questionamento à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado.” (FUJISAWA 2000, *apud* BELEI *et al*, 2008, p.189). Sendo assim, as falas das mulheres foram registradas por meio da transcrição das entrevistas coletadas.

Utilizou-se, também, o levantamento bibliográfico, cujo procedimento, segundo Amaral (2007), caracteriza-se por um levantamento de artigos científicos, periódicos, compêndios teses e dissertações que abordassem temáticas sobre a representação feminina na realidade socioeducativa.

Os dados coletados foram sistematizados e analisados por meio de técnicas de categorização da análise de conteúdo, de forma a captar a forma como estas mulheres interpretam o “ser mulher”, em meio às obrigações matrimoniais, aos dilemas da maternidade, à invisibilidade de sua importância nas atividades que garantem o sustento da família além das discriminações que vivenciam nas salas de aula e no cotidiano social.

Para Campos (2004, p.611):

A análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca de um sentido ou dos sentidos de um documento [...] um exemplo clássico e importante sobre a utilização da análise de conteúdo, passa a ser o seu uso na interpretação dos artigos de imprensa sobretudo nos Estados Unidos no início do século XX.

Os dados coletados foram analisados com a finalidade de se buscar características presentes ou ausentes nas falas das pessoas entrevistadas. Entre elas, discursos machistas, feministas, sentimentos de afetividades e expectativas entre outros, fecundados no contexto das relações sociais e educativas.

## Epistemologia dos estudos Feministas

Muitos embates permeiam o campo da ciência clássica. Para Pereira (2010), a mesma caracteriza-se por ser masculina, culturalmente europeia e etnicamente branca. Características estas, que mascaram, por meio de um método científico neutro, questões subjetivas femininas que permeiam a sociedade.

Com vistas a resgatar estas subjetividades no contexto epistemológico, “os estudos feministas questionam os paradigmas da ciência e as definições tradicionais de sociedade, política, público, privado, autonomia e liberdade” (ZIRBEL, 2007, p.19). Neste sentido, ainda segundo a pesquisadora, a epistemologia feminista busca destacar aspectos como as emoções, as relações sociais e as aspirações reveladas no cotidiano subjetivo das mulheres que vivem em uma sociedade patriarcal.

Para Castro e Egger( 2012, p.232):

As mulheres foram excluídas da maior parte dos direitos sociais e políticos, seu lugar social, por séculos, foi a esfera privada e não a pública. Logo, estamos nos referindo a séculos de exclusão e silenciamento de mulheres no espaço público[...] quais serão as consequências disso na pesquisa com mulheres? O pouco registro escrito deixado pelas mulheres ao longo da história devido à sua exclusão nas instituições formais de ensino, é um fator complicador na pesquisa sobre\com as mulheres.

Diante destes obstáculos elencados pelos\as estudiosos\as, é preciso pensar em novas posturas no que se refere às metodologias que embasam a epistemologia feminista. Segundo Narvaz e Coller (2006, p.648) “as metodologias feministas referem-se menos à adoção de técnicas específicas de coleta de dados que a inclusão dos aspectos de gênero e de poder na construção do conhecimento.” Em outras palavras, a epistemologia feminista deve ser encarada sob o prisma da pluralidade.

Esta diversidade, de acordo com as pesquisadoras, implica em oportunizar o empoderamento das mulheres, que, por conta de uma trajetória histórica de exclusão, experimentam um violento processo de silenciamento principalmente no contexto educativo.

Para Louro (1997 p. 110):

Os processos escolares como produtores e reformadores de desigualdades sociais, vêm ocupando a agenda política acadêmica de muitos\as estudiosos e estudiosas críticos\as há várias décadas. Observações e análises contundentes foram desenvolvidas a princípio especialmente sob a ótica das distinções de classe e resultaram na produção de teorias, de propostas pedagógicas, de práticas educativas. A esses estudos iniciais, em sua grande maioria de inspiração marxista, seguiram-se outros, voltados para a educação de gênero, de raça [...]tais estudos implicaram diversas perspectivas teórico-metodológicas e, em consequência, apontaram para múltiplos encaminhamentos e proposições.

Paulo Freire (2001) aponta para o risco de o pesquisador utilizar a ciência nos campos social e educativo como uma forma de alienação. Procurando uma direção contrária, ele orienta para a importância de os sujeitos também tornarem-se participantes ativos no processo da pesquisa.

Neste sentido parte-se para “a busca por um diálogo científico, um diálogo não mais à procura da verdade. Um diálogo múltiplo em busca de sentidos partilháveis” (BRANDÃO, 2003, p.39). Em outras palavras, este processo dialógico representa as novas perspectivas que a ciência vem experimentando ao relacionar-se com outros campos como a educação. Esta integração entre o contexto educativo e o campo científico, apresenta-se como um núcleo de possibilidades para se repensar a autonomia feminina em aspectos culturais, sociais e políticos.

### **Núcleo de Educação Popular Paulo Freire: apresentação e práticas educacionais freireanas**

O Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) oficializou-se como grupo de estudos em 17 de dezembro de 2003, instituído pela Resolução do Conselho Universitário (CONSUN), fruto da transformação do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROALTO), o qual já era marcado pelas suas práticas educativas freireanas.

O pensamento filosófico e educativo de Paulo Freire é conduzido no interior do núcleo por professores/as de forma humana, democrática e respeitosa. Estas qualidades contribuem significativamente para a formação universitária dos graduandos/as que estão vinculados ao grupo, os quais experimentam uma relação dialógica com os docentes do NEP.

Segundo Freire (1982, p.42)

Sendo o selo do ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver de um lado com o monólogo do educador bancário, de outro com o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando educando-educador.

Essa forma dialógica de aprendizagem reflete de forma significativa na prática dos/as educadores/as do NEP em diferentes espaços educacionais, dentre os quais, os que atendem especificamente mulheres, como o caso das instituições pesquisadas.

Há um comprometimento político e social do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire com as camadas sociais excluídas residentes nos mais variados municípios amazônicos e que frequentam seus espaços educacionais “Uma educação que parta dos saberes, das experiências de vida dos educandos para a compreensão mais rigorosa e crítica de sua realidade”(OLIVEIRA, 2011,p.2) Este compromisso, torna as ações

nepeanas múltiplas tanto em suas características quanto nos ambientes em que atuam, que abarcam não apenas escolas, mas também instituições socioeducacionais como hospitais, unidade de acolhimento de idosos, entre outras.

Para Freire (2001, p.59)

A prática político-pedagógica dos educadores progressistas deve ocorrer numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até a pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança.

No contexto desses desafios sociais, os eixos temáticos que permeiam as ações pedagógicas são diversos, tais como: educação de jovens e adultos-EJA; Filosofia com crianças e adolescentes, educação sexual, educação popular e saúde e educação com idosos. Partindo da historicidade da Amazônica, a qual engloba os quatro contextos educativos onde se efetuou a pesquisa, as práticas pedagógicas realizadas nos mesmos, abarcam mais de uma destas temáticas.

O primeiro é caracterizado por ser uma unidade de atendimento para mulheres, crianças e adolescentes, que são assistidos por variados programas de saúde entre os quais se destaca a prevenção e o tratamento de doenças sexualmente transmissíveis.

A unidade estabeleceu este ano uma parceria com o NEP, com o objetivo de promover rodas de conversas com os sujeitos que frequentam o local, sob a ótica da educação popular e saúde. “Em muitas instituições de saúde, grupos de profissionais têm buscado o desafio de incorporar no serviço público a metodologia da educação popular” (VASCONCELOS, 2004, p.69). Esta incorporação possui a finalidade de promover um atendimento hospitalar humanizado, partindo do princípio de que a realidade do paciente deve ser compreendida em sua totalidade.

O segundo e o terceiro espaços escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa também englobam práticas de educação popular e saúde, sendo os mesmos uma maternidade de referência na Amazônia e uma casa de acolhimento para vítimas de escarpelamento.

O estabelecimento hospitalar possui uma equipe multiprofissional, que formada não apenas por médicos e enfermeiros, mas também fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e pedagogos. Estes, em parceria com as educadoras e educadores do NEP, contribuem para o bem estar das mães que acompanham a recuperação de seus bebês nascidos de parto prematuro na UTI Neonatal.

Os encontros educativos são momentos para problematizar aspectos que permeiam o cotidiano das moças e das mulheres que vivem pela primeira vez o dilema, em sua

maioria, de serem mães, fase esta que abarca muitos desafios para as suas vidas. Desta forma, em cada encontro, os educadores e educadoras do NEP procuram refletir criticamente sobre as novas identidades que essas mulheres passam a assumir com a maternidade.

O mesmo hospital também possui uma tradição consolidada no que se refere ao tratamento das mulheres e crianças vítimas de escalpelamento. Um acidente culturalmente agregado no cenário ribeirinho amazônico, por conta das características hidrográficas que definem a Amazônia. Nesse sentido, o transporte prioritário na região é o hidroviário.

Segundo Cunha *et al* (2012, p. 4)

O escalpelamento é um trauma comum na região norte do Brasil, causado pela avulsão parcial ou total do couro cabeludo, nesse ambiente geográfico o escalpelamento ocorre principalmente pelo contato acidental de cabelos longos com o motor do eixo rotativo de embarcações fluviais, a apreensão dos cabelos por esses motores, gera uma força de tração rotatória que leva ao arrancamento do couro cabeludo de forma abrupta.

As consequências deste acidente para as vítimas vão muito além dos traumas físicos. Por conta da gravidade das lesões, as pessoas acidentadas, de predominância feminina, necessitam deslocar-se para a capital em busca de um tratamento adequado, caracterizado por inúmeras cirurgias, o que prolonga a ausência das pacientes de suas localidades, ocasionando alterações nas dinâmicas sociais, familiares e econômicas das mesmas.

Estes aspectos foram levados em consideração pelo hospital, de forma a deliberar a criação de uma casa de acolhimento para abrigar as mulheres escalpeladas em recuperação e seus acompanhantes. Este espaço possui uma equipe interdisciplinar composta por enfermeiros, assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, que contam com a parceria do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Nestes ambientes, as práticas socioeducativas realizadas pelo NEP envolvem discussão de inúmeros temas por meio dos processos de uma alfabetização que engloba os processos de codificação e decodificação.

Segundo Freire (1987, p.6)

A codificação e a decodificação permitem ao alfabetizando integrar a significação das respectivas palavras geradoras em seu contexto existencial. Ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significativa coincidente com intenções de outros que significam o mesmo mundo. Este mundo- é o lugar do encontro consigo mesmo e os demais.

O pensamento crítico é um aspecto presente nas práticas educativas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire, que implica nos processos de escuta e fala, os quais permitem à educanda e ao educando, expressarem as suas visões de mundo. Segundo

Freire (1979, p.42) “A educação crítica é a futuridade revolucionária. Ela é profética, e como tal, portadora de esperança e corresponde à natureza histórica dos homens e mulheres.” Neste sentido, as ações pedagógicas levam em consideração as características que permeiam o cotidiano das educandas e educandos.

Além disso, são estimuladas nas práticas educativas do NEP, a curiosidade epistemológica, o incentivo ao ato de perguntar, entre outras. Não posso como educador progressista, em nome do dever de evitar maiores sofrimentos às classes populares, limitar o universo de sua curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003 p.119). Desta forma, a postura dos educadores/as do NEP, é de humildade, observação e sensibilidade frente aos desafios que permeiam a realidade das classes oprimidas.

### **As vozes das educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire**

Os relatos das educandas são fundamentais para uma maior compreensão sobre os obstáculos que enfrentam para frequentarem uma sala de aula. Ao procurarmos compreender estes entraves, lançamos luzes sobre os motivos que levam estas mulheres a permanecerem acorrentadas aos intensos índices de analfabetismo na região amazônica. Trata-se de um contexto social ainda marcado por ideologias machistas que potencializam o silêncio de inúmeras mulheres, ocasionando a sua invisibilidade perante as esferas econômicas, políticas e educativas.

Neste sentido, sentimos a necessidade de refletir com as educandas entrevistadas, sobre a representação que elas possuem a respeito da imagem feminina. “A representação social é uma das atividades psíquicas graças às quais os homens e mulheres tornam inteligível a realidade física e social” (MOSCOVICI, 2002, *apud* OLIVEIRA E MOTA NETO, 2003, p. 55). Desta forma, a interpretação das mesmas sobre o “ser mulher”, tornou-se fundamental para a compreensão dos seus papéis em múltiplas esferas sociais.

Para mim, ser mulher é tudo. Por que... A gente sabe lá... Por exemplo, a mulher cuida de uma maneira dos filhos que não tem nem como comparar assim. Eu acho uma coisa muito legal assim. É... Também outra coisa que as mulheres são mais fortes assim, a gente consegue fazer coisas que os homens fazem, mas não da mesma forma assim bem legal (ANA-L. M).

Mulher tem segurança, mulher tem que ser respeitada, a mulher tipo... Porque a mulher coloca as pessoas no mundo, para mim tem que respeitar as mulheres porque elas são importantes, primeiro porque **se não existisse mulher não existiria homem né?**(CLARA. L.M) (grifo nosso).

As falas das educandas exprimem uma reação contra a sociedade que as exclui. Em outras palavras, não podemos ser inflexíveis no sentido de pensar que a mulher sempre se verá como um sujeito passivo no meio social em que vive. Ao contrário deste fatalismo,

existem possibilidades, que são condensadas no relato de Clara, com a sua marcante frase: “se não existe mulher, não existiria homem”. Desta forma, esta fala expressa a valorização da mulher. Para Freire (1984), na relação entre opressores e oprimidos, estes últimos podem apresentar mecanismos de resistência à opressão que são submetidas.

Neste sentido, muitas são as opressões enfrentadas por estas mulheres, as quais se iniciam dentro do seio familiar, no núcleo dos matrimônios.

Eu gostava do meu parceiro, acreditava que era amada. Mas quando ele soube que eu engravidei, sumiu da minha vida... Achava que a gente ia casar, ou seja, ter uma família de verdade, mas depois eu fiquei sabendo por terceiros que ele mentiu para a família disse que o filho não era dele. Casamento é algo complicado (LEDA- S.C).

A educanda Leda revela, em seu relato, o confronto entre as expectativas de um casamento feliz, que parecem ser alimentados pelo contexto cultural em que vive, o qual valoriza o matrimônio e a sua experiência negativa, ao deparar-se com um parceiro que assumiu uma postura de negação perante a paternidade de seu filho.

Estas mulheres, em sua maioria divorciadas, assumem a liderança de suas famílias encontrando forças no contexto da maternidade.

Ser mãe várias vezes causa uma ansiedade diferente, eu tive os meus cinco filhos em casa, é uma experiência boa, mas exige compromisso, entrega. Eu sei que é uma fase complicada, que a mulher precisa de apoio, não tive muito apoio do meu marido. Eu fico feliz em saber que eu posso acompanhar a minha neta no parto. Eu digo para a minha neta que não consigo entender como muitas mães abandonam os seus filhos no hospital, digo para ela doar leite para essas crianças. **Eu disse para a mãe dela apoiar ela. Porque quando a mãe dela tinha a idade dela e eu apoiei** (grifo nosso) (HELENA-S. C).

A educanda Helena expressa a solidariedade que surge entre as mulheres no contexto da maternidade. “A reflexão feminista dialoga com as ciências humanas e sociais, que valorizam o lugar da mulher na gestação, lembrando que o cordão umbilical é fonte de vida e poder” (SCAVONE, 2001, p.144). A cumplicidade entre avó e neta ao enfrentarem o desafio de criarem uma criança, mesmo com o preconceito do restante dos familiares é notável. Este gesto altruísta revela-se como um símbolo de empoderamento feminino, em uma sociedade patriarcal como a amazônica.

Desta forma, a autonomia feminina no contexto da Amazônia, a qual para Luna (1986) predominam atividades referentes ao campo como a caça, pesca e agricultura, deve ser refletida. Segundo Abramovay e Castro (1998), as mulheres correspondem a 40% da mão de obra rural no Brasil. Trata-se de atividades que exigem um grande esforço

físico, além de apresentarem inúmeros riscos à saúde, as quais, no entanto, geram frágeis lucros para estas educandas.

No nosso município a gente vive de agricultura. No caso trabalha na roça, trabalha no Igapó, cortando palmito, trabalha roçando o sítio, plantando pupunha, abacate, cupuaçu, castanha... Tudo isso a gente planta. E... Abacaxi, cana (cana de açúcar), é que a gente vive... Batatas a gente planta depois colhe para vender, para sobreviver. É com o que a gente trabalha lá. Palmito a gente corta, fabrica. Aí vende para comprar alguma coisa para sobreviver. O açaí, o açaí a gente tira, vende só que lá o nosso “interiorzinho” é meio assim não tem muito avanço porque o pessoal que vão daqui eles pagam muito barato pelo produto da gente... Lá o produto todo mundo tem ninguém compra de você porque todo mundo trabalha só naquilo e o de fora vem às vezes não sabe valorizar (BIBIANA- E.A).

Além da desvalorização do trabalho, soma-se o fato de as mesmas não obterem o conhecimento sobre os seus direitos trabalhistas. Segundo Costa (2001) as populações que vivem nos municípios interioranos amazônicos, realizam uma atividade polivalente, ou seja, plantam, caçam e pescam ao mesmo tempo, entre estes trabalhos, destaca-se a pesca como a ação que mais apresenta carências de direitos políticos, entre elas, o benefício para as vítimas de escarpelamento.

Por causa do acidente (escarpelamento), eu usava um boné e ficava com cara de menino. Se eu não usava, me olhavam estranho. Se eu usava, era marginal. Ninguém queria me dar emprego. Quando fui ao Ministério Público para tentar meu benefício, o guarda me olhou dos pés à cabeça disse: se tiver confusão aí dentro eu prendo você, porque você tem cara de malandra. Quis chorar de vergonha. Até os doutores de terno (advogados) me olhavam estranho. Nunca mais quis entrar lá (ÍRIS- E.A).

Além de confrontarem-se com a negação de seus direitos, estas mulheres ainda têm que enfrentar os preconceitos oriundos de múltiplas esferas sociais. Sociedades essas que excluem e humilham, de forma a provocarem o silenciamento de suas vozes. Segundo Paulo Freire (1982, p.70) “há um mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado ou recuperado, que se rebela de novo, que revoluciona, que se liberta sem que esta sequência seja preestabelecida.” Neste sentido, apesar das dificuldades, estas mulheres desejam e perseveram no caminho da busca pelos seus direitos.

Esta caminhada perpassa pelos princípios educativos. Brandão (1984) aponta que a educação é uma instituição social, portanto, a mesma reflete os dilemas da sociedade. Neste sentido, as educandas exprimem em seus relatos, uma frágil intimidade com a sala de aula, fruto dos problemas socioeducativos existentes na Amazônia. Nota-se, assim, um distanciamento não apenas motivado por aspectos como maternidade e casamento, mas também pela ausência de políticas educativas.

Não frequentei a escola porque não tinha na época lá no meu interior. Não teve escola, e nunca teve. Meu pai, ele foi alfabetizado pelo padrinho dele que teve né? Aí o padrinho dele o alfabetizou. Aí como ele não tinha onde colocar nós para estudar, ele alfabetizou a gente em casa, mas não existe escola, depois já agora a muito tempo é que começou a surgir a escola. A gente estava criada já, demorou muito tempo que chegassem as escolas, ele faleceu logo, aí a gente não participou da escola na infância por causa disso. E agora a gente participa. Não era como se a gente fosse desde pequeno, se fosse desde pequeno hoje em dia a gente era bem inteirado. Mas não foi caso que ele não quisesse colocar a gente na escola, colocasse para trabalhar, não. Foi que não tinha escola na época (BIBIANA- E.A).

O relato de Bibiana descreve a realidade educativa na região amazônica, marcada pela omissão de políticas que beneficiem estas comunidades por parte do poder público. Estas lacunas são heranças do processo desequilibrado de ocupação na Amazônia, conduzido por um grupo político elitista. Loureiro (2001, p.58) indica que para as classes dominantes, “índios, negros e caboclos seriam portadores de uma cultura pobre, primitiva, tribal e, portanto, inferior. Eles nada teriam de aportar de positivo ao processo de desenvolvimento.” Estas discriminações contribuem de forma significativa para a ausência de políticas educativas na região.

Ainda segundo o relato da educanda Bibiana, apesar de atualmente muitos municípios amazônicos contarem com a presença de escolas, é fundamental, no entanto, nos debruçarmos sobre o contexto destas instituições de ensino no que se refere à relação entre professores\as e alunos\as.

Eu tinha vergonha de ir para a escola por causa do acidente, tinha que usar um boné. Todo mundo achava que eu tinha cara de malandro e até o professor me apelidava. Uma vez uma aluna ficou com pena da minha humilhação e me defendeu na frente do professor. Os colegas, às vezes tinham uns que eram muito chatos, aí às vezes eu não gostava. Porque ele ficava apelidando, arremedando a gente, falando do jeito que a gente falava que era diferente aí eu não gostava (ÍRIS -E.A).

Eu tenho muita vergonha de perguntar na escola. Então quando a professora explica é bom. Mas nem sempre ela explica, e aí eu fico sempre em dúvida (AMARANTA-S.C).

Estas educandas, por meio de seus relatos, exprimem certos traumas adquiridos após experimentarem relações conflituosas com educadores\as insensíveis e descompromissados com as suas necessidades, fatores estes que alimentam os índices de evasão escolar. Charlot (2000), aponta que o fracasso escolar deve ser interpretado por meio de situações que levam o sujeito a abandonar os estudos, uma das mesmas, é a postura do educador em sala de aula.

É notável em suas falas, a presença de educadores\as preconceituosos/as, arrogantes e adeptos de uma prática de ensino marcada pelo autoritarismo. Estas características

inflamam o distanciamento destas mulheres no seio escolar, uma vez que se sentem humilhadas, excluídas e desrespeitadas enquanto suas condições sociais, culturais e econômicas.

Neste sentido, existe segundo Paulo Freire (1996, p.2) “uma ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, com ares de pós modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos fazer contra a realidade histórica e cultural.” Entendemos com esta pesquisa que o neoliberalismo está presente na sociedade amazônica, ecoando nas paredes das escolas que ainda insistem em práticas educativas tradicionais, as quais não levam em consideração as vozes das camadas oprimidas como as mulheres do contexto rural amazônico.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçarmos no campo das ciências sociais, percebemos que muitas lacunas ainda necessitam ser preenchidas, entre as quais a ausência de estudos mais consistentes sobre as questões femininas.

Esta marginalização imposta à figura da feminina no campo científico, apresenta-se como um impedimento para o florescimento de reflexões sobre os dilemas que mulheres de variadas nacionalidades, condições sociais e culturais enfrentam, especialmente em regiões periféricas como a América Latina.

Ao destacarmos países latinos como o Brasil, os diálogos potencializam-se para a região amazônica, marcada pela sua intensa sociodiversidade. Trata-se de uma heterogeneidade de saberes, costumes e crenças, que é mutilada por políticas neoliberais excludentes, responsáveis por provocar conflitos como a discriminação de gênero.

O sexo feminino, que sofre com o silenciamento de sua voz no seio da Amazônia, é refém de ideologias machistas, as quais alimentam os índices de evasão escolar. Em outras palavras, estas mulheres fragmentam as suas identidades em meio a casamentos tirânicos, invisibilidade profissional e escolas preconceituosas.

Apesar destes entraves, estas mães, filhas, esposas e avós não deixam de sonhar e perseverar por uma vida mais justa, farta de direitos e repleta de respeito e reconhecimento, conquistas estas que surgem a passos lentos, mas sistemáticos, os quais procuramos principiar através do eco das vozes das educandas do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire.

**REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Engendrando um novo feminismo: Mulheres Líderes de Base**. Brasília: UNESCO, 1998.

AMARAL, João. J.F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Ceará: UFC, 2007.

BELEI, Renata Aparecida *et al.* O uso de entrevista, observação, vídeogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v.30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Escritos sobre viagem e estudos sobre educação. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. **Entre Paulo Freire e Boaventura**. Algumas aproximações entre a educação e a pesquisa. São Paulo: editora Cortez, 2003.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Método de Análise de conteúdo**: ferramenta de análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**. Brasília, v. 57, p. 611-614, 2004. Disponível em < <http://scielo.br/scielo>. Php. script> Acesso em 26 set. 2015. doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019.

CASTRO, Amanda Motta; EGGAR, Edla. Alguns apontamentos sobre a epistemologia feminista. **Sociais e Humanas Santa Maria**. V.25. N.2. p 231-238, jul/dez. 2012.

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

COSTA, Maria José Jackson Costa(org). **Sociologia na Amazônia** Debates Teóricos e Experiências de Pesquisa. Belém: UFPA, 2001.

CUNHA, Caio Barcellar et al. Perfil epidemiológico de pacientes vítimas de escarpelamento tratados na Santa Casa de Misericórdia do Pará. **Revista brasileira de cirurgia plástica**. Belém, p.3-8, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcp/v27n1/03pdf>. Acesso em 07 set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**- o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia** saberes necessários a uma prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**: ensaios.5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. FREIRE, Ana Maria( org). **Cartas a Cristina**.2 ed. Reflexões sobre minha vida e minha práxis.Rio de Janeiro: UNESP, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do modelo de integração na Amazônia Brasileira aos Mercados Nacional e Internacional em Vigência nas Últimas Décadas: a modernização às avessas. In: COSTA, Maria José Jackson (org). **Sociologia na Amazônia**: Debates Teóricos e Experiências de Pesquisa. Belém: UFPA, 2001. p.47-70.

LOURO, Guacira Lopez. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**. Maringá.v.11, n.3. p.647-654, set/dez. 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (org.). **Políticas de Educação Inclusiva em Municípios da Amazônia Paraense**. Belém: Editora da UEPA, 2011.

\_\_\_\_\_; MOTA NETO, João Colares. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno(org.). **Cartografias ribeirinhas** Saberes e representações sobre práticas sociais dos alfabetizando amazônidas. Belém. CCSE-UEPA, 2003, p.53-66.

PEREIRA, Talita Vidal. A hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade. **Pensamento Plural**. Pelotas.n.6. p.123-145, jan/jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo. **Cadernos Pagu**. Diálogo com as ciências sociais. São Paulo. n.16, p.137-150, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16a08pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular:de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das Políticas de Saúde. **Revista Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, p 63-83, 2004. Disponível em: <[http:// www. Scielo.br/v14n1a05pdf](http://www.Scielo.br/v14n1a05pdf)> Acesso em: 06 set. 2015. doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019.

ZIRBEL, Ilze. **Estudos feministas e estudos de gênero no Brasil**: um debate. Florianópolis: v.1. 212.f. Dissertação (programa de pós-graduação em sociologia política). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

## HOMOFOBIA E EDUCAÇÃO: POR UMA POLÍTICA DE DIFERENÇA NO CURRÍCULO

José Rafael Barbosa Rodrigues<sup>8</sup>  
Rosiene Silva Corpes<sup>9</sup>  
Genylton Odilon Rêgo da Rocha<sup>10</sup>

**Resumo:** O presente texto se insere na temática sobre currículo e sexualidade, tendo como objeto de estudo, o controle normativo do gênero e da sexualidade, frente às chamadas políticas de identidade. Desta forma, objetivamos fazer alguns apontamentos sobre o fenômeno da homofobia e sua relação com os processos identitários, provenientes de um discurso de diversidade em políticas públicas curriculares. Ao entendermos que a sexualidade é um artefato culturalmente produzido, podemos perceber que a homofobia serve como um instrumento de controle e vigilância de uma suposta “normalidade” da sexualidade. Na escola, através de um currículo escolar heteronormativo, as assimetrias de gênero e sexualidade são produzidas e reforçadas nas práticas cotidianas. Do ponto de vista teórico-metodológico, o arcabouço utilizado foi o Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais pós-críticos. Consideramos que o currículo deve ir além da identidade e de um discurso de diversidade multicultural, apostamos em uma política de diferença para a educação. Desta forma, tanto as políticas públicas, quanto o currículo devem ir além de políticas de identidade, além do discurso de multiculturalismo liberal.

**Palavras chave:** Homofobia; Educação; Diferença.

**Abstrat:** Lopresente texto se incluyeenel tema delplan de estudios y lasexualidad, conel objeto de estudio, elcontrol normativo de género y lasexualidadenla cara de lasllamadas políticas de identidad. De esta manera, nuestro objetivo es haceralgunas notas sobre el fenómeno de la homofobia y surelaciónconlosprocesos de identidad, a partir de una diversidad de discursos enlas políticas curriculares. Para entender que lasexualidad es unartefacto cultural producido, nos damos cuenta de que la homofobia sirve como instrumento de control y vigilancia de una supuestasexualidad "normal". Enlaescuela, a través de unplan de estudiosheteronormativo, las desigualdades de género y lasexualidad se producen y refuerzanenlasprácticas cotidianas. Además de laidentidad y ladiversidad multicultural de expresión, apostamos por una diferencia de la política para laeducación. Por lo tanto, las políticas públicas y elplan de estudiosdeben ir más allá de las políticas de identidad, más alládel discurso del multiculturalismo liberal.

**Palabras clave:** Homofobia; Educación; Diferencia.

## INTRODUÇÃO

Uma educação pautada por princípios da Diferença e ao mesmo tempo de alteridade, nos remete aos direitos sexuais e humanos inerentes a classe, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade e faixa etária, ou seja, uma prática educativa que esteja na frente de batalha contra o preconceito e a discriminação de qualquer espécie e, por esta razão, necessita

<sup>8</sup> <sup>1</sup>Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Discente do Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, do PPEB, UFPA. Membro do Grupo Diferença e Educação, DIFERE-UFPA. E-mail: rafaelrodrigues92@outlook.com

<sup>9</sup> Pedagoga formada pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Discente do curso de Especialização “Escola que Protege”. Membro do grupo de estudos e Pesquisas sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão - INCLUDERE/ICED. E-mail: rosienuefpa20@gmail.com

<sup>10</sup> Professor doutor associado II, do Instituto de Ciências da Educação (ICED) – Universidade Federal do Pará (UFPA) e do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB. E-mail: genylton@gmail.com

estar ancorada na concepção de que as diferenças são sócio-históricas e, portanto, produzidas historicamente, pela cultura e na cultura.

Segundo Junqueira (2010), o acontecimento da homofobia nos espaços escolares se caracteriza como um fenômeno produzido em uma cultura heteronormativa, onde somente as experiências humanas sexuais consideradas “normais” são legitimadas e reforçadas como aceitáveis. Neste espaço, crianças, jovens e adultos são institucionalizadas em um processo de governo do corpo, onde nas mais ingênuas atividades, os papéis sociais são forjados pelas teias do saber/poder, como nos mostrou o filósofo francês Michel Foucault (1984, 2005).

Neste sentido, entendemos o currículo escolar como uma política e uma prática cultural, o qual se destaca como um artefato historicamente produzido, com o poder regulador de criar e reproduzir marcas culturais, assimetrias, diferenças, e ao mesmo tempo formas de controlar e vigiar o corpo e a sexualidade, como a homofobia.

Observamos nos últimos anos a consolidação de uma agenda implementada por parte do Estado, no que diz respeito às políticas para o combate a homofobia, sobretudo, na área da educação, tendo a escola e o currículo como principal lócus. A agenda anti-homofobia na educação, materializada pela implementação de políticas públicas curriculares e de formação de professores, ainda está marcada por uma lógica identitária e multicultural. A chamada “diversidade” sexual, proveniente de um discurso de “diversidade” cultural, ganha espaço nas políticas, e por esta razão, nas práticas culturais e no currículo.

Objetivamos nesta pesquisa além de refletir sobre os processos de hierarquizações de gênero e sexualidade na escola, problematizar o discurso de “diversidade” sexual no currículo para o enfrentamento da homofobia, na defesa de uma narrativa de Diferença para a educação, para além de políticas identitárias.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o presente texto se referenda nas análises Pós-críticas, usando como plano de fundo, o arcabouço teórico e analítico do Pós-estruturalismo e os Estudos Culturais, fundamentados nos estudos da Diferença. O ponto central a ser discutido, no que tange o referencial teórico e metodológico na presente pesquisa, é a percepção da necessidade e da possibilidade de uma política de Diferença em educação, em contraposição ao discurso de “diversidade” no currículo, percepção está estabelecida pelo Pós-estruturalismo, pelos Estudos Culturais e pelos estudos da

Diferença. Para o pensamento pós-estrutural, como afirma Peters (2000), a diferença é construída socialmente, a partir dos discursos e dos dispositivos linguísticos estabelecidos pelas estruturas sociais históricas, que consiste em diferir do comum, do normal, ou do natural o estranho e o diferente.

Hall (2009, p.123), aponta ainda que no trabalho intelectual com os Estudos Culturais, não pode haver pontos fixos, ou seja, pontos de partida consideradas como absolutos, pois, o mais importante, são as rupturas significativas, “em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas.

De forma geral, compreender que as políticas curriculares, o currículo, as práticas, o fazer pedagógico, são antes de tudo produzidos discursivamente na linguagem, orientam esta pesquisa. Acreditando que o discurso da diversidade sexual está pautado em uma lógica identitária e multicultural, é preciso desconfiar e problematizar este discurso, é preciso ir além de respeito e tolerância, é preciso descentrar a identidade (HALL, 2015).

Não pretendemos, porém, colocar sobre os ombros da Diferença a solução para as mazelas da educação, nem apresentar uma formulação salvacionista para estas questões. Não se trata também de apenas propor a substituição do termo “diversidade” para “diferença” nas políticas educacionais acreditando que é isso que irá mudar as formas pelas quais a heteronormatividade opera sobre os nossos corpos e mentes. Acreditamos antes de tudo, em uma outra forma, tanto política, quanto epistêmica de pensar as políticas, no papel do Estado, e na própria forma de ver e perceber os sujeitos, na sexualidade, no corpo e no currículo.

O artigo está dividido em quatro partes: na primeira, “Sexualidade e Homofobia: apontamentos conceituais” objetivamos fazer uma discussão conceitual sobre Homossexualidade e Homofobia, e sua relação com as normatizações de gênero e sexualidade. Em “Homofobia e Educação: as possibilidades de resistência”, fazemos um debate em torno da manifestação da Homofobia na escola, suas implicações no currículo escolar, e suas possibilidades de enfrentamento. No tópico “Para além da identidade: por uma narrativa de Diferença em políticas curriculares” trazemos para o debate algumas reflexões do pensamento da Diferença em educação, problematizando as políticas de identidade que tem se consolidado no campo curricular no Brasil. Por último, nas Considerações Finais, apontamos que, construir uma política curricular de enfrentamento da homofobia está além do discurso da diversidade sexual, da tolerância e do respeito e,

neste sentido, uma política de Diferença no campo curricular para a educação está para além do multiculturalismo liberal.

### **Sexualidade e Homofobia: apontamentos conceituais.**

Ao falarmos sobre Homossexualidade e Homofobia, é inevitável relacionarmos esta discussão com as teorizações de sexualidade e poder. Neste sentido, inicialmente, destacamos as problematizações feitas por Foucault (1984), que denomina o que chamamos de sexualidade como um “dispositivo de sexualidade”. A sexualidade nesta perspectiva vai ser uma invenção historicamente produzida através do discurso e do controle sobre o corpo, produzida nas e pelas teias do poder/saber.

A gênese da homossexualidade e do sujeito homossexual segundo Louro (2009) tem origem no século XIX, sobretudo a partir da segunda metade. Neste momento da história, a sexualidade passou a ter um papel para o Estado e para os indivíduos, pois, ela, a partir daí, passava a ser definida. As transformações políticas, culturais e econômicas advindas da revolução burguesa e do processo de industrialização na Europa criaram condições para uma nova divisão sexual do trabalho. Também com a influência da repercussão de ideias de caráter feminista, os corpos, a sexualidade e a existência de mulheres e homens passaram a ser vistas de outras maneiras.

Em meio a todas as concepções de construção de identidade sexual, Sousa Filho (2009) traz um recorte teórico fundamental para a compreensão dos aspectos históricos evolutivos que também participaram da construção das “ideologias verdades” nas definições de gênero e sexualidade, por este motivo:

É importante ressaltar que, no longo processo de colonização do imaginário de nossas sociedades, ganhou força uma concepção que corresponderia a uma naturalização da sexualidade humana, cujo efeito mais destacado é ter criado a idéia segundo a qual a heterossexualidade seria inata (a natureza daria os exemplos em todas as espécies), sendo então natural e normal, e a homossexualidade seria uma tendência adquirida, nem natural nem normal. (SOUSA FILHO, 2009, p.99).

Neste sentido, a suposta “normalidade” estava relacionada com os regimes de verdade construídos historicamente (FOUCAUL, 2005), que por sua vez, tinham influência nas formas de ser/existir/pensar/estar frente à sociedade, e nos dispositivos culturais, de regulação do corpo e da sexualidade.

Segundo Fazano, Ribeiro e Prado (2011, p.2) “a homofobia se caracteriza por sentimentos de ódio, aversão e desprezo contra as representações sexuais que fogem ao modelo heterossexual”, esta concepção designa a ideia de preconceito e aversão a todos que não possuem as condutas heterossexuais estabelecidas pelo modelo de sociedade conservadora, tomando o sujeito a partir de um caráter neutro e passível de aceitações. De certa forma o rompimento das barreiras que aprisionam as ideologias sobre a questão da homossexualidade tende a indicar a descentralização domínio da visão heterossexual, por este motivo a tanta ênfase na criação de um sentimento de “horror” ou a homofobia propriamente dita, ideologia esta, que tende a atuar como um mecanismo de defesa na tentativa de manutenção doutrinária.

A heteronormatividade é concomitante a todas as doutrinações impostas pela sociedade, ou seja, tudo o que se tem a ser seguido como comportamento normal. Portanto, podemos dizer que esta tendência heteronormativa é responsável pelas interferências sociais, nos mais diversos seguimentos receptivos ou repreensivos, quando nos reportamos ao preconceito e a discriminação, sofridas pelos sujeitos de orientação homossexual.

Borrillo (2009) tentaria simplificar este entendimento ao afirmar que homofobia é a atitude de hostilidade contra homossexuais. Contudo, ainda segundo o próprio autor, seria um equívoco reduzir esta problemática a um simples entendimento de intolerância, rejeição, ódio ou desrespeito contra gays e lésbicas, pois, “Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal” (BORRILLO, 2009, p.15). O termo homofobia teria sua origem nos Estados Unidos, sendo utilizado pela primeira vez em 1971, mas somente a partir de 1990 que este termo ganha significado nos dicionários europeus.

Para o autor, a homofobia, seria uma forma de inferiorização, resultante de uma hierarquização das sexualidades, que determina à heterossexualidade um status superior, em contraposição da homossexualidade, que é vista como uma anormalidade. Como exemplo disto, o autor afirma que a palavra “heterossexualidade” sequer aparece no dicionário de sinônimos, por outro lado, palavras como “androgamia, androfilia, homofilia, inversão, pederastia, pedofilia, socratismo, uranismo, androfobia, lesbianismo, safismo e tribadismo são propostos como equivalentes ao termo homossexualidade” (BORRILLO, 2009, p.17).

Ainda segundo Borrillo (2009), esta disposição linguística, implica na verdade, uma operação ideológica. O binarismo da diferença homo/hetero é usado como critério para postular um regime operante de sexualidades, onde apenas as experiências heterossexuais podem ser qualificadas como modelo social a ser seguido. Assim, o sexo biológico vai determinar um desejo sexual uno (o hétero) e um comportamento social (masculino/feminino). Desta forma, a homofobia servirá como um “cão de guarda” das fronteiras sexuais (hetero/homo) e do binarismo de gênero (masculino/feminino), tendo em vista que essa assimetria de gênero e sexualidade resguardam mecanismos de reprodução da ordem social. Entre outras palavras, Borrillo (2009, p.29) define a homofobia como:

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega igualmente todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas.

Neste sentido, percebemos como a homofobia se institucionalizou em uma prática cultural produzida através do discurso e da linguagem, de controle e hierarquização do gênero e da sexualidade, sob a égide da heterossexualidade, e por sua vez, compilada e reproduzida através da história nas teias do saber/poder. Os sujeitos homossexuais têm sido marginalizados por não se enquadrarem em uma normatividade heterogênea masculina. A escola, por sua vez, se destaca como um espaço de reprodução de práticas e posturas homofóbicas em seu cotidiano, pois, os que não se enquadram na régua normativa da sexualidade são marginalizados pelas práticas e pelo currículo. Por meio da pedagogia do insulto, as brincadeiras “[...]ora camuflam ora explicitam injúrias e insultos – jogos de poder que marcam a consciência, inscrevem-se no corpo e na memória da vítima e moldam suas relações com o mundo[...]” (JUNQUEIRA, 2010, p.3). Desta forma, o preconceito e a discriminação contra homossexuais, ainda para Junqueira (2010) são muitas vezes naturalizados e banalizados pelos próprios educadores, uma vez que, em algumas situações consideram-se estes casos de violência como brincadeiras e sem importância, colaborando assim para a reprodução destas práticas. E este será o foco do próximo tópico desta seção.

## Homofobia e Educação: as possibilidades de resistência.

Não é das tarefas mais fáceis pensar uma “solução” para um fenômeno tão complexo quanto a homofobia, talvez pelo fato não haver uma resposta definitiva e completa para isto. Também não é nosso interesse, nem poderia ser, mostrar um caminho, como uma receita a ser seguida. Pensamos em ter um horizonte, onde a realidade não está dada, mas está em um processo histórico de transformações interruptas, uma premissa das mais importantes, diríamos indispensável, para pensar no objeto que nos debruçamos neste artigo.

O conceito do fenômeno da Homofobia, assim como as possibilidades de seu enfrentamento, se deslocam para campos diversos, polissêmicos, de diferentes interpretações, em diferentes campos do conhecimento, como a psicologia social, antropologia, sociologia, filosofia e educação (JUNQUEIRA, 2009). Nas políticas públicas, nas práticas sociais cotidianas consideradas mais banais, no currículo de uma escola, nas placas de identificação dos banheiros, nos discursos, na linguagem, em tudo isto, e mais um pouco, há a possibilidade e o desafio que nos confronta em desconstruir, problematizar, questionar as hierarquizações e o controle de gênero e sexualidade. O caráter primeiro deste desafio talvez seja o de mostrar a dicotomia da relação que se estabelece entre sexo-gênero-sexualidade, em especial foco aos processos identitários que gravitam sobre estes conceitos, e destacar o caráter histórico e cultural destes processos de identificação, controle e hierarquização, bem como a relação com o espaço escolar.

A educação, nos primeiros anos do novo século parece passar por transformações sem precedentes. O espaço escolar, historicamente tangenciado como campo de reprodução de estigmas sociais, entre estes, a homofobia, clama por novos olhares, novas práticas, novas perspectivas. Outras respostas são requeridas, pois, novas perguntas estão sendo constantemente sendo feitas. Contudo, não podemos, e nem devemos, negar o caráter histórico destas transformações.

Louro (2013) assinala que, apesar de nós educadoras e educadores, preferirmos andar por caminhos mais concretos, direções claras e sólidas, vivemos em tempos que já não é mais possível vender os olhos para os caminhos que nos circundam e nos confrontam cada vez mais, dia a dia. Caminhos estes que, no contexto da contemporaneidade, são marcados pelas ideias de incerteza e provisoriedade. Para a autora, em tempos pós-modernos, somos lançados constantemente a situações imprevisíveis e desestruturantes,

que nos desafiam e que nos forçam de uma maneira ou de outra a (re) pensar nossas práticas, e nossos lugares. Como afirma Louro (2013, p. 43)

Apesar disso, hoje são poucos os que se atrevem a negar que a instabilidade e a transitoriedade se transformam em “marcas” do nosso tempo. Já não é mais possível desprezar tais afirmações como se elas se constituíssem numa ladainha rezada por intelectuais pós-modernistas, uma espécie de mantra que tem o poder de desmobilizar e que, por isso, deve ser exorcizada do campo educacional.

Neste momento de transformações, a autora nos coloca a opção de, ao invés de tentar achar no passado alguma estabilidade, deve-se assumir de frente estes riscos e tensões “[...] admitir os paradoxos, as dúvidas, as contradições e, sem pretender lhes dar uma solução definitiva, ensaiar, em vez disso, respostas provisórias, múltiplas, localizadas.” (LOURO, 2013, p.44)

Segundo a autora, todo este movimento de instabilidade e desestruturação se deve a emergência de grupos sociais, historicamente silenciados, entre estes, os grupos de “minorias” sexuais como gays, lésbicas, bissexuais, transexuais. Louro (2013) nos ajuda a entender este processo: imaginemos que, ao longo dos anos, em um processo social, cultural e histórico, uma determinada identidade cultural tenha sido colocada no centro da cultura. Identidade esta que, atravessadas pelas relações de poder que são constantemente estabelecidas, no currículo, na escola, e na sociedade como um todo, representou os valores de uma hegemonia masculina, branca, cristã, ocidental, europeia, heterossexual, burguesa e de classe média. Agora imaginemos que, esta identidade privilegiada, justamente por estar no centro seja conduzida a um pedestal de “natural”, ou seja, que aquela identidade seria uma referência de uma suposta “normalidade”, e que todas as outras múltiplas identidades culturais de gênero, sexualidade, raça, nacionalidade e classe social fossem colocadas a margem dela, e por isso, marginalizadas (LOURO, 2013).

Neste cenário, outra política era e ainda é clamada. Política esta que, deve ser erguida sob o paradigma da pluralidade e da diferença, protagonizados por aqueles grupos que historicamente foram silenciados e marginalizados (LOURO, 2013). A partir deste movimento, com o “surgimento” de identidades culturais ditas “excêntricas”, a cultura passou a ser reconhecida como “complexa, múltipla, desarmônica, descontínua” (LOURO, 2013, p. 44).

Ainda para Louro (2013), a intenção deste movimento, que antes de tudo era político, não era de apenas inverter este processo, onde o centro ganha um caráter “natural”, em detrimento de outras posições de margem. A grande questão é demonstrar que, tanto centro quanto margem, são ali ou aqui colocados em um processo histórico e cultural, ou seja, uma ficção, uma invenção que, sempre permeada pelas relações de poder, eram estabelecidas e fixadas.

Ao nos reportarmos à desconstrução de hierarquias de gênero e de sexualidade, este cenário é de suma importância para pensarmos uma política para o enfrentamento e a resistência a homofobia na escola. Tencionar, desestruturar, colocar em cheque, questionar, desnaturalizar, enfrentar esta suposta “normalidade” da heterossexualidade é um caminho que precisa ser conduzido pelas políticas públicas, mas também, pelas práticas cotidianas em sala de aula, assim como do currículo. Mostrar o caráter histórico destes processos é primordial. É necessário compreender que as relações de gênero e de sexualidade que se estabelecem, não são movimentos naturais, mas que são construídos pela cultura e na cultura, desta forma, não há possibilidade legítima ou normal de se vivenciá-las.

Pelúcio (2014), aponta que, pensar gênero significa compreender que ele se trata de uma categoria construída social e culturalmente, que tem marcas históricas, e que apesar de estar relacionado com o corpo, e com as possibilidades de vivenciá-lo, gênero não pode ser posto na dimensão biológica ou natural, pois, até mesmo os corpos, para adquirirem seus sentidos e significados, precisam ser lidos a partir da cultura e do contexto histórico no qual se encontra.

Desta forma, o gênero, ou melhor, as relações de gênero, são plurais. Ou seja, pensar em gênero é pensar o que seja considerado como masculinidades (ser homem) e feminilidades (ser mulher), como relações de poder que se estabelecem cultural e historicamente entre homens e mulheres, apesar da categoria gênero não se limitar ao binarismo masculino/feminino, homem/mulher (PELÚCIO, 2014). A autora alerta que falar de gênero pelo viés essencialista é se limitar ao sexo genital, e por isto, acabamos tomando-o como o delimitador de nossas experiências e formas de viver, ser, existir, desejar.

Por outro lado, ao fazermos uma leitura construcionista (gênero como construção social), temos a possibilidade de ler o gênero como um símbolo que se circunscreve sob os nossos corpos, símbolos estes que só fazem significado em um determinado contexto

social, político, cultural e histórico. Ao fazer isto, segundo a autora, estamos desnaturalizando, desessencializando, como afirma Pelúcio (2014, p.100),

Desnaturalizar é pensar que gênero, esta marca fundamental da nossa existência, não é um dado biológico e pronto, mas varia de sociedade, ao longo da história, e só pode ser entendido na sua dimensão política, sim, política porque tem a ver com relações de poder: quem manda, quem obedece, o que é verdade, o que não é.

Balieiro e Risk (2014, p. 149), ao questionarem a si mesmos sobre “como abordar o tópico da sexualidade no espaço escolar?”, argumentam que, apesar da aparência e do sentimento de neutralidade da escola em tematizar este assunto, toda a dinâmica, desde as práticas pedagógicas, o currículo, até as relações que se estabelecem entre os alunos e entre professores e alunos, está direta ou indiretamente permeada pela sexualidade e seus desdobramentos. Para os autores, a escola é ainda um lócus de “demandas sociais”, baseadas em uma pedagogia de invisibilidade, e que quase exclusivamente, imprime a masculinidade e a heterossexualidade como possibilidades únicas de vivenciar as múltiplas experiências de ser/existir, viver, estar. Apesar disto, os autores conclamam as/os educadoras/es para questionar esta realidade e buscar práticas diversas para lidar com estes processos.

Ao propor uma pedagogia questionadora e democrática, Balieiro e Risk (2014) apontam que é possível e necessário promovermos estratégias pedagógicas que visam tensionar, problematizar, e modificar os padrões e normas vigentes nos espaços educativos, como a escola. Ou seja, é possível desconstruir hierarquizações de gênero e de sexualidade.

Os autores citam que um dos momentos onde a invisibilidade é produzida, por exemplo, é na forma como os arranjos familiares são representados nas atividades escolares, como as atividades referentes ao dia das mães, e ao dia dos pais. Quase que compulsoriamente, representa-se que a única forma de arranjo é aquele modelo de família tradicional, nuclear e burguesa, composta por pai, mãe e filhos (BALIEIRO; RISK, 2014).

Outro desafio posto, argumentado pelos autores, é o de como os/as professores/as tratam das questões relativas a homossexualidade em sala de aula. Mesmo com as melhores intenções, os/as docentes podem acabar reproduzindo práticas que tendem a fazer “diagnósticos” sobre os alunos, pela forma como se comportam em relação ao gênero e/ou orientação sexual, ou seja, quando não se adequam ao papel que lhe é correspondido pelo sexo biológico, de menino ou menina. Quando isto ocorre, a

homossexualidade pode acabar sendo compreendida pelo senso comum, ou seja, pode ser vista como uma natureza, e não como uma construção social, cultural e histórica, como afirmam Baleiro e Risk (2014, p.192)

A concepção de uma “natureza” homossexual reitera sua origem: a psiquiatria do século XIX, que “inventava” então a homossexualidade como patologia e como “inversão de gênero”, passando por cima da multiplicidade de formas identitárias existentes, da maneira pela qual as pessoas manifestam suas relações afetivas e se compreendem a partir dos atributos da masculinidade e feminilidade.

Ainda para Baleiro e Risk (2014, p.193), é possível romper com o silêncio e com o estado estático ao abrirmos as possibilidades de reflexões que questionam “[...] e que podem servir para alargar as formas de pensar para além dos binarismos normativos”. Os autores apontam que o esforço a ser feito se configura em apontar para as críticas que podem ser tecidas dos processos que tendem a normalizar e definir identidades consideradas adequadas ou não.

Desconstruir hierarquizações de gênero e sexualidade nos parece como uma prática que se mostra indispensável para o desafio de problematizar a homofobia. Parece-nos claro, nesse sentido, deslocar o conceito de homofobia para uma planificação maior daquela apontada pela etimologia da palavra. Homofobia, neste entendimento, será enviesado pelas práticas de controle da sexualidade e pela hierarquização desta.

Junqueira (2009) aponta que, o cada vez mais frequente uso do termo homofobia e dos significados que podem dele se valer, pelos mais variados setores da sociedade, sugere um crescimento por parte destes setores em lidar com este fenômeno de forma crítica, assim como, com as práticas de teor homofóbico. E por esta razão, faz crescer também, uma maior responsabilidade das instituições como a escola e de seu papel na reprodução e na problematização destes desafios. Da mesma forma, o autor nos leva a pensar sobre as potencialidades e limites das abordagens, percepções e juízos que gravitam em torno do fenômeno.

Junqueira (2009), ao propor uma política de resistência à homofobia, aponta que esta política perpassa pela adesão de uma visão em torno da cultura dos direitos e, necessariamente, que faça alusão ao diálogo na perspectiva do avanço dos direitos sexuais. A sexualidade precisa ser pensada por pressupostos de pluralidade e diferença, agindo para a promoção de uma cultura de reconhecimento e legitimação de diferença sexual. Podendo, com isso, enfrentar as hierarquizações e estigmas que gravitam em seu entorno.

Para a construção de uma escola verdadeiramente heterogênea, justa e igualitária, é necessário a identificação e o enfrentamento das dificuldades historicamente estabelecidas para uma educação pautada nos preceitos dos direitos humanos. Em especial, é necessário problematizar, subverter e desconstruir as práticas homofóbicas e suas interfaces, como afirma Junqueira (2009, p. 13)

Ao mesmo tempo em que nós, profissionais da educação, estamos conscientes de que nosso trabalho se relaciona com o quadro dos direitos humanos e pode contribuir para ampliar os seus horizontes, precisamos também reter que estamos envolvidos na tessitura de uma trama em que sexismo, homofobia e racismo produzem efeitos e que, apesar de nossas intenções, terminamos muitas vezes por promover sua perpetuação.

O autor chama a atenção ainda para um fato muito importante. Segundo ele, precisamos colocar em suspensão as boas intenções no que se refere à prática pedagógica. Intervenções centradas em uma boa intenção escondem perigos na medida em que estas “boas intenções”, na verdade servem apenas para reproduzir o quadro de opressão no qual nos encontramos. Sem perceber, muitas vezes, “[...] colocamos nossas boas intenções e nossa confiança em uma educação a serviço de um sistema sexista e heterossexista de dominação que deve justamente a essas intenções e confiança uma parte significativa de seu poder de conservação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Ainda segundo Junqueira (2009), desde Bourdieu e Passeron, os estudos acerca do papel da escola como uma instituição transformadora e revolucionária, tem sido desmitificados e reelaborados. Somos testemunhas de que a escola não está limitada a apenas transmitir, transferir ou construir o conhecimento. Para o autor, neste processo, a escola se assume como uma instituição de reprodução de padrões sociais “[...] perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). Neste sentido, para o autor, perceber e reconhecer que a escola e a educação se constituíram historicamente como instituições disciplinadoras e normatizadoras, é um passo central e decisivo para a resistência, problematização e desconstrução da homofobia.

Como percebemos, os caminhos que nos mobilizam para as possibilidades de enfrentar ou resistir a homofobia no espaço escolar, apontam para a tarefa inadiável de problematizar, tencionar, estranhar, duvidar dos “dados” da natureza, presentes muitas vezes no discurso e nas práticas. Compreender que gênero e sexualidade são marcadores

sociais culturalmente produzidos, e que seus significados estão relacionados e só fazem sentido com um determinado conceito histórico são indispensáveis para estes desafios. Desnaturalizar e desconstruir o controle e as hierarquias de gênero e sexualidade argumentam que é preciso apostar em uma política que vá além do conceito inerte de diversidade, para uma política de diferença, que transforme as nossas práticas, discursos, e em especial, as relações que se estabelecem a partir delas.

Neste sentido, um projeto societário, um projeto educacional, um currículo e uma prática educativa que esteja ancorada em uma política cultural, que vá além da rasteira concepção de “respeito e tolerância a diversidade” é fundamental. O desafio que nos confronta neste sentido é de como construir uma prática educativa e de um currículo verdadeiramente tributários ao reconhecimento e legitimação da diferença, da pluralidade e dos direitos humanos e sexuais. Esta será a discussão central do próximo tópico.

### **Para além da Identidade: Por uma narrativa de Diferença em Políticas de Currículo.**

#### **Para além da diversidade?!**

Acreditando que é no currículo e pelo currículo que as lutas em torno da “fabricação” de identidades culturais, nas chamadas “políticas de identidade” são historicamente forjadas, nos cabe nesse momento, problematizar discurso de diversidade que vem alimentando as políticas públicas curriculares, voltadas para a educação, e desta forma, o fazer pedagógico em sala de aula.

No contexto da contemporaneidade, a criação e implementação de políticas públicas educacionais, em especial, as políticas curriculares, passaram por mudanças que envolvem um novo contexto político e social da cultura. A chamada ‘diversidade’ (sexual, cultural, religiosa, racial, étnica) emerge nas políticas educacionais implementadas pelo Estado do bem-estar social, a partir das orientações de agências multilaterais como a UNESCO, UNICEF, e BANCO MUNDIAL, e como resposta as demandas políticas das chamadas “minorias” culturais.

Em suas análises sobre o surgimento do uso do conceito de “diversidade” nas políticas educacionais brasileiras, Rodrigues (2011), afirma que entre os anos 1940 e 1980, surgem novos paradigmas de sociedade, em contraposição ao modelo de nação/identidade nacional herdeira do século XIX. O Estado, segundo a autora, neste novo paradigma, em especial com as reformas constitucionais na América Latina, ganha

uma caracterização diferente em relação ao seu papel, e passa a assumir responsabilidades com o chamado multiculturalismo, e multirracismo. Já a partir dos anos 1990, com a eleição de Collor de Melo, e continuada no governo FHC, o Estado brasileiro passa a assumir uma face liberal em seus discursos e práticas. Neste contexto, as reformas na educação, saúde, direitos trabalhistas, tencionam para uma ruptura entre a gestão da economia, com as políticas sociais, ou seja, o Estado mínimo, que não interfere no mercado, passando a gestão das políticas sociais para os agentes não governamentais (RODRIGUES, 2011).

Este cenário político, ainda segundo Rodrigues (2011), ganha a atenção dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), mobilizadas pelo significativo fenômeno de “afirmação” de identidades, sobretudo nas sociedades colonizadas pela Europa, estas agências internacionais, através de suas orientações, resoluções, documentos, passam a disseminar um discurso de “diversidade” cultural. É importante ressaltar que no contexto do Estado neoliberal, estas orientações passaram a ser assumidas pelo governo, implementando esta lógica nas políticas sociais brasileiras, em especial, nas curriculares. Este cenário se materializa desde os anos 1990, contudo, é a partir do governo Lula da Silva, que este discurso ganha mais substância na aplicação de políticas para a “diversidade”, como afirma Rodrigues (2011, p. 131)

Da Constituição Federal de 1988 ao atual governo, mas, sobretudo a partir de 2003, nos deparamos com diferentes utilizações e espaços destinados à diversidade. São exemplos, na educação: o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a “pluralidade cultural” como um de seus temas transversais, o Referencial e os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, assim como os Programas Diversidade na Universidade, Educação para a diversidade e cidadania e Educação Inclusiva: direito à diversidade da Secretaria de Educação Especial.

As políticas públicas direcionadas ao enfrentamento da homofobia, especialmente, as educacionais as quais assumem o discurso de “diversidade sexual” em suas ações e estratégias. Poderíamos destacar aqui o Programa Federal Brasil Sem Homofobia, lançado em 2004, com estratégias direcionadas para vários campos de atuação, inclusive para a educação. No bojo desta política surgem outros programas e ações como o Programa Gênero e Diversidade na Escola, lançado em 2006, programa Saúde e Prevenção na Escola, lançado em 2006, programa Escola Sem Homofobia (ironicamente apelidado de Kit Gay), lançado em 2009. Não é possível, neste momento, nos alongamos

muito no conteúdo destes programas, por falta de espaço e tempo, no entanto, é imprescindível estar ciente deste cenário para compreender as análises que seguem.

Cabe-nos, então, problematizar este discurso de “diversidade sexual” assumido na política nacional de enfrentamento da homofobia. Não pretendemos, porém, fazer juízo rasteiro. Objetivamos problematizar este discurso, pondo ele sob desconfiança, e, a partir dele pensar na política e na prática de resistência da homofobia na escola e no currículo, pensar na identidade, porém, almejando a diferença.

Hall (2015), ao discursar sobre a “crise de identidade” do sujeito moderno, argumenta que as “antigas” identidades que por muito tempo estiveram aí, estão em declínio. Para o autor, na modernidade, o sujeito tem passado por um processo que ele denomina de “descentração”, isto é, as identidades estão sendo colocadas a prova, na medida em que são deslocadas e fragmentadas. O sujeito herdeiro da tradição iluminista, que era baseada em uma concepção de sujeito racional, centrado “cujo o “centro” consistia num núcleo interior” (HALL, 2015, p.10), dá lugar a um sujeito que, segundo o autor, está além de uma identidade centrada, uma, fixa.

Apesar disto, na sociedade da modernidade líquida, onde as identidades (mesmo aquelas historicamente marginalizadas), não possuem um ponto fixo, uma solidez, um núcleo essencial, a afirmação de supostas identidades culturais, que reproduzem a lógica da identidade centrada, ainda se faz presente no currículo e nas políticas de currículo para a educação. Nos cabe a tarefa de analisar este cenário, não na tentativa de “combater”, denunciar, resistir, porém, de problematizar.

Lopes e Macedo (2011), nos alertam que as políticas curriculares, o currículo em si, bem como as políticas de identidade contidas nele, são um campo para se pensar na Diferença, para além da identidade e da diversidade. Para as autoras, as recentes reivindicações dos movimentos identitários como o movimento negro, indígena, feminista e LGBTTT, vem já há algum tempo, clamando por outras maneiras de se perceber as hierarquizações destas identidades. Contudo, nos alertam também que estas constantes reivindicações destes movimentos por políticas de identidade, são estabelecidos a partir de pontos fixos, pertencimentos, e muitas vezes, por discursos essencializados. É neste bojo que as políticas de diversidade sexual, por exemplo, estão ancoradas no discurso de combate a homofobia, onde é necessária uma narrativa de “múltiplas” identidades, onde as identidades são diversas, plurais, porém, finitas, fixas, controladas. As autoras propõem

que tanto nas políticas curriculares, quanto nas políticas de identidade do currículo, é preciso ir além da identidade, como afirmam:

Paradoxalmente, no entanto, uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença está mais presente. Diversidade não é o mesmo que diferença, na leitura pós-estrutural que estamos propondo: o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo (LOPES; MACEDO, 2011, p.226).

No mesmo espírito, Silva (2014), ao propor uma pedagogia como Diferença, afirma que não é coerente pensar uma educação sob a égide de um multiculturalismo que parte de uma lógica de respeito e tolerância com o diferente. Para o autor, estes “nobres” sentimentos impedem que vejamos o processo de produção da identidade e da diferença como processos históricos, sociais e que parte, na verdade, das relações de poder.

Para Baleiro e Risk (2014), para além de uma política de diversidade, é preciso apostar em uma política de diferença, pois, a ideia de diversidade tende a afastar o conflito e a divergência em nome de uma suposta conciliação. Ao contrário, a diferença nos convida a uma percepção de transformação nas práticas e nos discursos que objetivam redefinir nossos papéis nestes jogos, que percebem o “outro” como nós mesmo. Da mesma forma, Abramowicz et al (2011), ao discutir sobre a relação dos conceitos de diferença e diversidade e como estes estão figurados nas políticas públicas educacionais contemporâneas, argumenta que o manto da diversidade advoga a favor da identidade, e do reconhecimento desta, sob a égide da tolerância, forma esta que não problematiza as hierarquias estabelecidas historicamente, mas tenta apaziguá-las.

Paraíso (2010), neste encontro, argumenta que é preciso dar um “adeus” à identidade, na pretensão de um currículo e de uma política e uma prática cultural que vibre, dance e pulse. Dar adeus à identidade, segundo a autora, é apostar em pretensões de Diferença, é apostar em outras práticas e discursos para a sexualidade. Sobre o que seja esta Diferença, concordamos com Gallo (s/d), quando acha possível pensar em uma educação, um currículo, e uma política cultural da Diferença, no sentido Nietzsche-Deleuziano de ser, uma educação anarquista. Assim como para Costa (2012), que argumenta que, no contexto da contemporaneidade, o pensamento da Diferença é um dos campos mais férteis para pensar a educação, para além dos modelos hegemônicos historicamente produzidos de ser e saber. Para a autora, o pensamento da diferença em Nietzsche nos convida a fazer uma leitura crítica visando a destituição de padrões e normas a serem seguidas, e dadas como naturais, como verdades absolutas. É inevitável na perspectiva

Nietzschiana a destituição, ou seja, a problematização/desconstrução/suspensão das normas e valores instituídos

Não se trata, porém, de acreditar em uma nulidade das experiências humanas históricas ou de ignorar de onde e como viemos até aqui. Trata-se, antes de tudo, de articular uma política que não esteja centrada na essência da identidade, mas que vá além desta.

De forma geral, analisar o discurso de “diversidade sexual” em públicas curriculares, sob ferramentas analíticas da teoria Pós-crítica, é desconfiar de processos identitários provenientes de um multiculturalismo liberal impregnado nas políticas públicas educacionais contemporâneas, é apostar em um currículo como política e prática cultural de diferença sexual, para todos, e não apenas para alguns.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação, nos primeiros anos do novo século, parece passar por transformações sem precedentes. O espaço escolar, historicamente tangenciado como campo de reprodução de estigmas sociais, entre estes, a homofobia, clama por novos olhares, novas práticas, novas perspectivas. Os cânones antes vistos como insubstituíveis, são colocados, agora, em cheque. Outras respostas são requeridas, pois, novas perguntas estão constantemente sendo feitas. Uma nova política cultural é necessária.

Apontamos neste artigo as confluências entre currículo, sexualidade, corpo, educação e políticas públicas. A homofobia, nos últimos anos, se tornou um fenômeno que mobiliza e tenciona a ação de movimentos sócias, da mídia, da sociedade e do Estado. A questão da diversidade sexual ganha materialidade nas políticas públicas educacionais e nos currículos escolares, ordenando e reordenando as práticas e políticas culturais em torno da resistência da homofobia na escola. Apontamos também que uma política de resistência a homofobia perpassa por uma narrativa pautada na Diferença, nos direitos sexuais e humanos. Desta forma, uma política de currículo tributária à Diferença está além do multiculturalismo liberal, está além da diversidade, está além de respeito e tolerância.

## **REFERÊNCIAS**

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2. p. 85-97.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo; RISK, Eduardo Name. Escola e Sexualidade: uma visão crítica à normalização. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge. Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 149-198.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio. Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: Letras Livres :EdUnB, 2009.

COSTA, Gilcilene Dias da. Nietzsche e a Linguagem Extramoral. Artíficos, Belém, v. 2, n. 3, p.1-21, ago. 2012.

FAZANO, L. C; RIBEIRO, A. I. M; PRADO, V. M. Homofobia na escola: o discurso indiferente ao aluno diferente. Revista de Psicologia da UNESP 10(2), 2011.

Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/revpsico/index.php/revista/article/viewFile/226/255>. Acesso em: 27/04/2015.

FOUCAULT. História da sexualidade I. A vontade de saber. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Editora Graal, Rio de Janeiro, 21ªed. 2005.

GALLO, Silvio. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acessado em: 24/08/2015. às: 17:00h.

HALL, Stuart. Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais. Liv Sovik (Org.); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JUNQUEIRA, R. D. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal. In: JUNQUEIRA, R. D. Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escolar Homofóbico. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 2, n. 2, p.208-230, mar. 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira, (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L; FELIPE, J; GOELLNER, S. V. Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação. 10. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PARAÍSO, M. A. Diferença No Currículo. Cadernos de Pesquisa. v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PETERS, Michael. Pós-estruturalismo e filosofia da diferença; Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PELÚCIO, Larissa. Desfazendo o genero. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JUNIOR, Jorge. Diferenças na Educação: outros aprendizados. São Carlos: Edufscar, 2014. p. 98-146.

RODRIGUES, Tatiane C. A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas. (Tese Doutorado em Educação) UFSCar, 2011.

SOUSA FILHO, Alípio de. Teorias sobre a Gênese da Homossexualidade: ideologia, preconceito e fraude. In: Rogério Diniz Junqueira, (org.). Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

## A CLASSE HOSPITALAR NO ESTADO DO PARÁ: implantação e implementação

Flávia Bahia Lacerda<sup>11</sup>

Rosilene Ferreira Gonçalves Silva<sup>12</sup>

**Resumo:** O presente trabalho discorre sobre implantação e implementação das Classes Hospitalares no estado do Pará. O objetivo do estudo foi investigar como ocorre a oferta da educação escolar em hospitais e como ela foi desenvolvida até meados de julho de 2013. Para nortear esta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa e como estratégia o estudo de caso, teve como sujeitos informantes um técnico coordenador na Coordenadoria de Educação Especial e os pedagogos responsáveis pela Classe Hospitalar, os quais foram ouvidos por meio de entrevistas semiestruturadas. Com isso, o estudo em seu referencial teórico, buscou analisar a escolarização hospitalar em seus aspectos, conceituais, históricos, legais, políticos e metodológicos, tendo como autores primordiais Fonseca (1999, 2011); Matos; Mugiatti (2009); Libâneo (2000); Saldanha (2012), entre outros, além de documentos legais no Estado do Pará que nortearam esta pesquisa. Após análise dos dados obtidos, concluímos que o Pará alcançou avanço significativo no período de 2009 até meados de 2013 (período analisado), na implantação das Classes Hospitalares, respeitando políticas nacionais para implementação da mesma, em que a coordenação paraense criou metodologias que permitiram que as Classes Hospitalares no Estado pudessem caminhar de maneira unificada, sistematizando também a formação dos profissionais da educação atuante no ambiente hospitalar. Destaca-se que os resultados da pesquisa podem contribuir para estudos em âmbito regional e nacional, principalmente no que se refere ao levantamento de dados das Classes Hospitalares no Pará e para estudos e políticas públicas que beneficiem as Classes Hospitalares.

**Palavras-chave:** Educação; Classe Hospitalar; Implantação.

**Abstrat:** This paper discusses deployment and implementation of the Hospital Class in the state of Pará. The aim of the study was to investigate how does the supply of school education in hospitals and how it is until mid-July 2013. For this guide we used research a qualitative approach, it chose as a research strategy case study, whose subjects informants an engineer technician in the Office of Special Education and the teachers responsible for the class Hospital, which were heard through semi-structured interviews. Thus, the study in its theoretical framework, we sought to examine the hospital schooling in its aspects, conceptual, historical, legal, political and methodological, having as primary authors Fonseca (1999, 2011); Matos; Mugiatti (2009); Libâneo (2000); Saldanha (2012), among other documents in the state of Pará that guide this research. After analyzing the data, it was concluded that Pará has achieved significant progress in the period 2009 to mid-2013 (study period), implementation of the Hospital Classes respecting national policies for the implementation thereof, to the Pará coordination created methodologies that Hospital classes in the state could walk in a unified way, also systematizing the training of education professionals active in the hospital. It is noteworthy that the research results can contribute to studies on regional and national levels, particularly with regard to the lifting of Hospital Classes data in Pará and for studies and public policies that benefit the Hospital Classes.

**Keywords:** Education; Hospital class; Deployment.

<sup>11</sup> *Mestranda* em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Graduada em Pedagogia Plena pela UEPA. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento - GEPPEM/UEPA. Email: [flaviablacerda@gmail.com](mailto:flaviablacerda@gmail.com)

<sup>12</sup> Pedagoga. Mestre em Planejamento do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Pedagoga da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP). Professora colaboradora no Programa de Pós Graduação em Gestão e Serviços de Saúde na Amazônia – PPGSSA/FSCMP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Saúde – GEPES/FSCMP e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia em Movimento - GEPPEM/UEPA. Endereço para correspondência: FSCMP - Rua Oliveira Belo, 395, Umarizal, CEP 66050380, Belém-PA. E-mail: [rosilenefgs@yahoo.com.br](mailto:rosilenefgs@yahoo.com.br)

## INTRODUÇÃO

As relações existentes no dia-a-dia ratificam a importância do processo educacional na vida social. Estas vem contribuindo para a ampliação das áreas de atuação dos profissionais da educação. Tal expansão é resultante de transformações estruturais e culturais que abrangem diversos ambientes, tais como hospitais, sindicatos, meios de comunicação, presídios, empresas, abrigos de idosos e crianças, entre outros espaços que até pouco tempo, desconheciam as potencialidades das ações educacionais e estão abrindo as portas para ações e projetos voltados para a formação e a qualidade de vida das pessoas.

Destacamos, então, o atendimento pedagógico educacional às crianças em tratamento de saúde, que ocorre nos hospitais por meio das Classes Hospitalares, que é o objeto de análise desta pesquisa. O estudo analisa a implantação e implementação das Classes Hospitalares no Estado do Pará e as suas contribuições para a recuperação do educando enfermo.

Para fundamentar o estudo, realizamos pesquisa bibliográfica pertinente a temática do atendimento educacional ao escolar em tratamento de saúde e levantamento de dados na Coordenação Estadual de Educação Especial (COEES), além de entrevistas semiestruturada com o Coordenador da Classe Hospitalar da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e com quatro responsáveis de Classes no Estado, onde obtivemos informações gerais a respeito do ambiente hospitalar (atendimento pedagógico) de cada hospital.

Utilizamos a abordagem qualitativa, de caráter subjetivo e descritivo, com enfoque indutivo, tendo o ambiente como fonte de dados e o pesquisador instrumento fundamental da pesquisa, como sujeito integrante do processo de conhecimento e intérprete dos acontecimentos.

A pesquisa foi realizada através de estudo de caso, por se tratar de uma abordagem metodológica de investigação adequada à compreensão, exploração e descrição de acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Esta abordagem metodológica é considerada ideal quando se busca pesquisar assuntos relacionados à educação e, de acordo com Gil (2008, p.58) “o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais”. Foi utilizado como instrumentos/técnica de coleta de dados a entrevista semi estruturada, pois esta permite a interação social e a presença direta do pesquisador no campo de pesquisa com vistas a obter informações detalhadas às questões do estudo. A coleta de

dados foi realizada na COEES e em quatro hospitais do Estado do Pará, que oferecem atendimento pedagógico desenvolvido por meio de Classe hospitalar.

A análise dos dados foi construída através das anotações realizadas durante as entrevistas e interpretações das mesmas, análise de documentos e referencial bibliográfico.

Ao decorrer deste artigo no primeiro tópico discorreremos sobre os conceitos, fundamentos e políticas que envolvem a pedagogia hospitalar, para nos localizarmos no contexto do objeto estudo. O segundo tópico tem como título “as classes hospitalares no Pará” e nele é construído o percurso das classes, caracterização, quantificação, objetivo das mesmas.

Após análise dos dados obtidos, concluímos que o Pará alcançou avanço significativo no período de 2009 até meados de 2013 (período analisado), na implantação das Classes Hospitalares, respeitando políticas nacionais para implementação da mesma, em que a coordenação paraense criou metodologias que permitiram que as Classes Hospitalares no Estado pudessem caminhar de maneira unificada, sistematizando também a formação dos profissionais da educação atuante no ambiente hospitalar.

Consideramos que a escolarização em hospitais no Estado do Pará está em momento oportuno para o debate e a discussão de seu desenvolvimento, desafios e resultados alcançados. Palestras, seminários e encontros estão sendo realizados com o intuito de discutir a temática, promovendo o conhecimento dessa atividade em ambiente hospitalar por pessoas, de diversas áreas, envolvidas com a interlocução entre a educação e a saúde e a escolarização de crianças, jovens e adultos hospitalizados.

### **Percorrendo conceitos, fundamentos e políticas abrangendo a Pedagogia Hospitalar**

Libâneo (2000) define a pedagogia como um campo de conhecimento que se ocupa do estudo ordenado e sistemático da educação, isto é, das práticas educativas que se realizam na sociedade, como ingredientes básicos da condição humana. Para o autor, a pedagogia tem identidade e problemáticas próprias, bem como, objetivos definidos na relação entre os elementos da prática educativa, tais como, o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorrem.

Para o autor, a pedagogia se ocupa de fatos, processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, com significados bem mais amplos e globalizantes, compreendendo o processo educativo como diretriz orientadora da ação educativa. Nesse sentido, afirma que

A Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnicos profissionais, ela busca explicitação de objetivos e formas de intervenção metodológicas e organizativas em instâncias da atividade educativa implicadas no processo de transmissão/ apropriação ativa de saberes e modo de ação. (LIBÂNEO, 2000, p.44)

É importante destacar que, segundo Matos e Mugiatti (2009, p.95) “a pedagogia como ciência da educação”, está inserida no campo da ciência da educação, entretanto ela não é a única ciência que estuda educação. Filosofia, psicologia, sociologia, compõem estudos voltados para a educação, onde cada profissional tem o olhar direcionado para o campo de investigação da referida área.

Libâneo (2000) afirma que o pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, de formas direta ou indiretamente ligadas à educação, são elas: a organização e processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo a formação humana como alvo.

Assim, o hospital também deve ser considerado um espaço de realização de atividades educativas e a Classe Hospitalar adentra este cenário com o objetivo de proporcionar ao educando enfermo possibilidades de continuidade de seu processo de escolarização, garantindo o direito a educação, concomitante ao direito à saúde.

A atuação do pedagogo/professor no hospital se concretiza através de ações pedagógico-educacionais realizadas no leito do educando enfermo ou em salas de aula ou espaços adaptados nas enfermarias do hospital, proporcionando atividades pedagógicas e educativas que garantam a escolarização e a manifestação da afetividade, da interação e da socialização. Fonseca (2003) destaca que

A sala de aula no ambiente hospitalar vai além de seus próprios limites quando a criança tem chance de sair da enfermaria, ou mesmo que seja apenas deixando o leito, para vivenciar atividades somente possíveis para aquelas crianças tidas como saudáveis. (p.31)

Segundo Fontes (2005), a pedagogia hospitalar é um trabalho especializado bastante amplo que não se reduz à escolarização da criança hospitalizada. É através da pedagogia que o cotidiano hospitalar pode ser entendido pela criança, aceitando procedimentos incisivos com menos resistência, compreendendo o ambiente ao qual se encontra, de forma que esse conhecimento lhe traga certo conforto emocional. A interação se dá de forma mais participativa quando a criança entende este ambiente hospitalar.

A pedagogia hospitalar procura oferecer auxílio pedagógico no processo de desenvolvimento cognitivo, atendimento emocional e humanístico, não perdendo foco na continuidade dos estudos da criança internada. Fontes (2005) destaca, ainda, a

importância da criança compreender o seu quadro clínico, destacando que o aspecto cognitivo se relaciona o tempo todo com o emocional e com a saúde, com isso, ao compreender a causa e os sintomas de sua doença, a criança pode controlar melhor sua ansiedade, contribuindo para a recuperação de sua saúde.

Considerando que tanto a educação não se restringe exclusivamente a escola, quanto a saúde não se realiza exclusivamente no hospital. O trabalho do pedagogo no hospital existe primeiramente para garantir um direito assegurado por Lei, que no Brasil, reconheceu esta obrigatoriedade por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente, através da resolução nº 41, de outubro de 1995, que no item 9, destaca o “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento durante a sua permanência no hospital”.

As legislações posteriores, tais como, Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei nº 11.104/2005 (obrigatoriedade de brinquedotecas em ambientes hospitalares); Resolução Nº 2, do Conselho Nacional de Educação (C.N.E), de 11 de Setembro de 2001 e o documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações (BRASIL 2002) afirmam e consolidam este direito.

A efetividade das leis acima citadas, foram conquistas para poucos pacientes<sup>13</sup> e hospitais, pois a grande maioria das redes hospitalares, não possuem Classe Hospitalar. No Estado do Pará, a capital paraense e a região metropolitana, aderiram a essa iniciativa, através do Projeto Prosseguir no Hospital Ophir Loyola (HOL), que iniciou o atendimento em 2003 e obteve apoio oficial da SEDUC, em 2005.

Devido ao sucesso alcançado por este Projeto e a repercussão entre os pacientes e profissionais do HOL, em pouco tempo, os diretores dos demais hospitais públicos da capital do Estado do Pará recorreram à COEES, solicitando a oferta de classes hospitalares para as crianças e adolescentes internadas nas diversas instituições hospitalares.

Com isso, percebe-se que as ações educativas são valorizadas como ações de relevância para o contexto hospitalar, que proporcionam ao paciente um espaço acolhedor e de desenvolvimento de uma educação de qualidade, na perspectiva da inclusão e humanização.

Destaca-se que o ambiente hospitalar, com a presença do trabalho do pedagogo, torna-se para criança uma extensão da sua rotina fora do hospital, uma vez que as atividades educacionais remetem ao ambiente escolar. A criança compreende que apesar de estar doente, precisa continuar aprendendo e se desenvolvendo, para que, ao retornar a

---

<sup>13</sup> Crianças e adolescentes em idade escolar.

sua escola de origem, consiga acompanhar a sua classe da escola regular. Conseqüentemente, a recuperação se torna mais rápida e humanizada, com oferecimento de atividades voltadas para o desenvolvimento lúdico, pedagógico, afetivo e social.

É importante considerar que quando os educandos estão hospitalizados, perdem o interesse pelos estudos, uma vez que se encontram cansados e sonolentos sob efeitos de remédios, ou pelo fato de estarem desatualizados em relação aos conteúdos escolares da instituição de ensino de origem. Esse desinteresse pode ser explicado também, pelo fato de a criança se encontrar desintegrada do grupo social ao qual pertencia antes da internação. A Classe Hospitalar busca aproximar essa realidade vivida pela criança ou adolescente para dentro do hospital, a fim de viabilizar o interesse pelo saber.

A presença do professor, dos instrumentos pedagógicos (quadro, mesa, carteira, lápis, papel...) fazem com que, nesses momentos de ensino, o paciente tenha o seu momento de resgatar os costumes escolares, além de ampliar a socialização com outros profissionais e colegas da mesma faixa-etária, a fim de favorecer a continuidade da vida e se sentir humanamente ativo.

### **As classes hospitalares no estado do Pará**

O trabalho pedagógico desenvolvido em ambiente hospitalar na forma de ações educacionais, segundo Batista (2009 *apud* Saldanha, 2012, p.54) tem seu marco inicial no ano de 1935, quando o então educador e sociólogo francês Henry Sellier, inaugurou em Paris a primeira escola para crianças inadaptadas.

Essa iniciativa teve como objetivo suprir as necessidades de escolarização de crianças com tuberculose na França, que não tinham possibilidades de frequentar instituições regulares de ensino em virtude da doença eram portadoras.

Entre os anos de 1939 a 1945, com a Segunda Guerra Mundial, o atendimento pedagógico em ambiente hospitalar, obteve maior demanda, em função do número crescente de crianças e adolescentes mutilados, com ferimentos e, conseqüentemente, impossibilitados de frequentar a escola. Nesse período, a Classe Hospitalar entrou em foco para a continuidade ao processo de ensino-aprendizagem destas crianças.

O atendimento a crianças hospitalizadas cresce sensivelmente após a Segunda Guerra Mundial. Alguns países da Europa recebem como fruto deste conflito crianças mutiladas e afetadas por doenças contagiosas, como a tuberculose, considerada fatal à época. (AROSA e SCHILKE 2008, p.23 *apud* SALDANHA, 2012, p.54)

Com o exemplo de atendimento educacional e inclusivo hospitalar da França, países como Alemanha, Estados Unidos e toda a Europa espelharam-se neste país e passaram a oferecer atendimento educacional semelhante, contribuindo para a expansão deste novo modelo de atendimento pedagógico, em ambientes não escolares.

Em função da necessidade da permanência efetiva de profissionais envolvidos e capacitados, com qualidade, para trabalhar o ensino e aprendizagem no hospital é que em 1939 é criado, na França, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptadas - C.N.E.F.E.I., com o objetivo de formar professores para atuar em institutos especiais e hospitais. Segundo Vasconcelos (2005 *apud* SALDANHA, 2012, p. 54), nessa ocasião é criado o cargo de professor hospitalar, pela Secretaria de Educação da França.

A partir de então se tem poucos dados referentes à expansão da educação hospitalar no mundo, e esse contexto não difere quando se procura dados referentes ao início dessa experiência no Brasil. Os estudos demonstram vários marcos iniciais e apontam diferentes estados pioneiros em nosso país, tais como, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, no atendimento pedagógico e/ou ações educacionais a criança hospitalizada.

No âmbito do estado paraense, a ação teve início com Assistentes Sociais e Pedagogos do HOL que sentiram a necessidade de qualificar o tempo ocioso das crianças internadas com ações pedagógico-educacionais, ofertando o auxílio de escolarização hospitalar.

Segundo Saldanha (2012), o atendimento de escolarização hospitalar inicia em 1993, no Hospital Ophir Loyola (HOL), por meio das práticas lúdicas e pedagógicas por profissionais responsáveis pela brinquedoteca hospitalar. Inicialmente as ações eram realizadas por assistentes sociais e, em seguida, foi inserida uma pedagoga na equipe. A entrada da pedagoga ocorreu pelo crescente número de crianças com interesse em participar das atividades pedagógicas e foi a partir deste momento que a escolarização hospitalar precisou de uma profissional referência na área, pois

Esta profissional realizava atendimento escolar individualizado às crianças em tratamento oncológico e foi por seu empenho que se materializou, no mês de dezembro de 2002, a implantação de um Convênio de Cooperação Técnica entre Secretaria de Estado de Educação e Hospital Ophir Loyola, dando legalidade e estruturação do serviço de classe hospitalar, nos moldes previstos pela Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 (SALDANHA, 2012, p.32)

Sendo assim, o HOL, localizado em Belém, aparece no Estado do Pará como pioneiro ao executar ações educativas em hospitais. Em abril de 2003, o Projeto

Prosseguir<sup>14</sup> iniciou suas atividades nas dependências de tratamento infantil do HOL como um projeto educacional, que buscava garantir para crianças e adolescentes em tratamento oncológico um espaço acolhedor, onde pudesse ser desenvolvida uma educação de qualidade, na perspectiva da inclusão e da humanização das relações em ambiente hospitalar.

Essa escolarização e/ou ação pedagógica, no ano de 2005, passou a ter vínculo efetivo como anexo I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, conforme Portaria nº 054/2005-SALE da Secretaria de Estado de Educação. Através deste vínculo é garantido que a Classe Hospitalar funcione de forma legal, possibilitando aos educandos enfermos boletim, declarações e documentos que oficializem de fato a sua continuidade e permanência nos estudos.

Segundo Saldanha (2012) esse documento, foi um marco para a evolução e legalização da escolarização hospitalar no Estado do Pará, pois foi através dele que o Governo do Estado tornou as atividades das Classes Hospitalares como políticas de Estado.

Com a repercussão da escolarização no HOL, em função da qualidade do trabalho desenvolvido, o Projeto Prosseguir, tornou-se, um modelo a ser seguido em outros hospitais do estado paraense. Assim no ano de 2007, os hospitais públicos paraenses procuraram a COEES com o objetivo de serem contemplados por um programa de atendimento educacional semelhante ao implantado no HOL.

A procura pela implantação de Classes Hospitalares gerou cobrança ao Estado da necessidade de oferta de uma política referente à escolarização em hospitais. Dessa forma, a política de atendimento pedagógico em hospitais tem oficialmente o seu início no Estado do Pará, através de uma parceria firmada entre os hospitais e a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Diretoria de Educação para a Diversidade Inclusão e Cidadania e da Coordenação de Educação Especial. O resultado dessa parceria culminou em 2009, com a ampliação do Projeto Prosseguir que se transformou em Programa e teve sua atuação estendida a diversos hospitais do estado paraense, com vistas a continuar provendo atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar regularmente a escola em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

Atualmente a nomenclatura utilizada para o projeto “guarda-chuva” da Classe Hospitalar atende pela terminologia NAEHDES – Núcleo de Atendimento Educacional

---

<sup>14</sup> Nome denominado ao projeto da Classe Hospitalar no HOL.

Hospitalar e Domiciliar Especializado. Destaca-se, todavia, que somente a nomenclatura foi alterada, sendo que os princípios, diretrizes e metodologias foram mantidos.

O NAEHDES como um programa educacional continuou a atender hospitais e Unidades Especiais por meio de Convênio de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará e os hospitais. Cada unidade hospitalar passou a funcionar como anexo de uma Escola da Rede Pública, até o presente momento, da Escola Estadual Barão do Rio Branco.

Esse procedimento de implantação das Classes está de acordo Fonseca (1999), ao afirmar que,

Em geral, as classes hospitalares decorrem de convênio entre as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação e de Saúde dos estados (60%). Entretanto, há, também, parcerias entre as Secretarias de Educação e entidades particulares e/ou filantrópicas e Universidades (40%). Assim, suporte pedagógico e material, além do corpo técnico, são encargos da área da educação. Cinquenta por cento dos professores em exercício nas classes hospitalares recebem algum tipo de orientação ou treinamento pedagógico específico voltado para sua atuação nessas classes. (FONSECA, 1999, p.125)

Ao ocorrer à assinatura do Termo de Cooperação, entre o hospital e a SEDUC, ambos se responsabilizam para que ocorra o funcionamento da Classe Hospitalar. No Estado do Pará, segundo coordenador do NAEHDES

O termo de Cooperação Técnica, é assinado entre hospital e Secretaria do Estado de Educação, concretiza-se como contrato, em que ambas as partes assinam. Este tendo validade de dois anos, podendo ser renovado a cada biênio vencido. Onde a SEDUC é responsável pelos professores, alguns materiais permanente e mobiliários e formação continuada dos professores; e o hospital fica responsável de ceder o espaço adequado para as atividades da Classe Hospitalar (T.E. nº01 – 22/05/2013)

É possível perceber que o Pará atende ao que o MEC, atribui como competências de Estado e hospital, ao referir-se a implantação da Classe Hospitalar:

Compete às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e do Distrito Federal, o acompanhamento das classes hospitalares e do atendimento pedagógico domiciliar. O acompanhamento deve considerar o cumprimento da legislação educacional, a execução, a execução da proposta pedagógica, o processo de melhoria da qualidade dos serviços prestados, as ações previstas na proposta pedagógica, a qualidade dos espaços físicos, instalações, os equipamentos e a adequação às suas finalidades, a articulação da educação com a família e a comunidade. (MEC, 2002, p.19)

Através dessa iniciativa de escolarização nos hospitais, o Estado do Pará apresenta relevante evolução no processo de adesão dos hospitais e implantação das classes hospitalares nos mesmos.

No Estado do Pará, atualmente, existem 10 (dez) instituições (hospitais e unidades de acolhimento ao paciente em tratamento de saúde), que garantem a escolarização hospitalar de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Assim, o Hospital Ophir Loyola (HOL) configura-se como pioneiro na trajetória de ações pedagógicas em ambiente hospitalar no Pará, com implantação do atendimento em 2003. No ano de 2009, ocorreu a implantação da Classe Hospitalar na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMP), na Fundação Hospital de Clínicas Gaspar Viana (FHCGV), no Hospital Metropolitano de Urgência e Emergência (HMUE) e na Unidade Especial João Paulo II, em Marituba (região metropolitana de Belém).

No ano de 2010, mais dois espaços passaram a ofertar o atendimento pedagógico aos educandos internados, sendo o Hospital Universitário João de Barros Barreto (HUIBB) e a casa de apoio Núcleo de Acolhimento ao Enfermo Egresso (NAEE), esta última atendendo em sua maioria pacientes do HOL.

Em 2011 é criado o Espaço Acolher, casa de apoio da FSCMP, que abriga pacientes em tratamento de saúde do Hospital, em sua maioria vítimas de escarpelamento, que passam a ser contempladas com o atendimento educacional neste espaço. Destaca-se, que as vítimas de escarpelamento, antes da criação do Espaço Acolher, eram contempladas pela Classe Hospitalar da FSCMP sede.

No ano de 2012, o atendimento educacional em hospital inicia no Hospital Universitário Bettina Ferro de Souza (HUBFS) e, nesse mesmo ano, é assinado o termo de cooperação com o Hospital Regional Público do Araguaia (HRPA), localizado no município de Redenção.

Em 2013, havia perspectiva de aumento de hospitais que garantissem a escolarização hospitalar. A época estava em processo de solicitação de implantação de Classe Hospitalar na Fundação Centro de Hemoterapia e Hematologia do Pará (HEMOPA) e no Hospital Público Regional de Breves (HPRB), no município de Breves.

Para compreendermos a dinâmica de cada hospital/instituição que oferta a Classe Hospitalar, segue abaixo a caracterização<sup>15</sup> dos hospitais conveniados à SEDUC no Estado do Pará:

---

<sup>15</sup> Essa caracterização tem fundamentação em documentos que norteiam a Classe Hospitalar no estado do Pará, a qual foi cedida pela COEES.

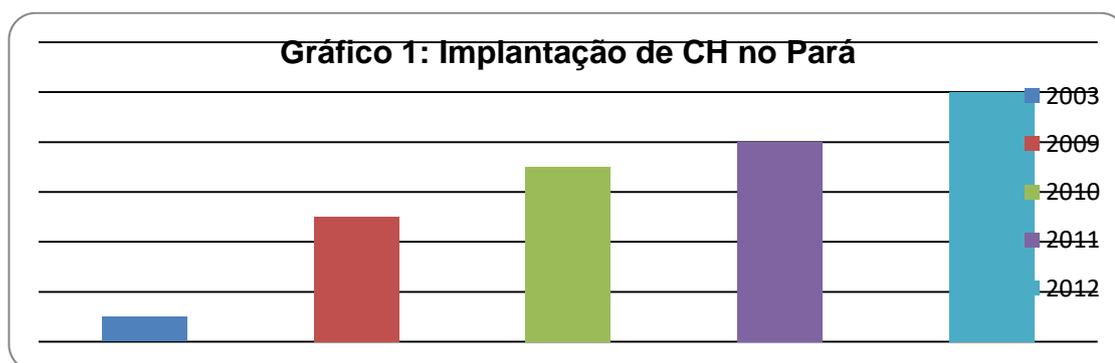
1. HOL (2003): O Programa atende em média 80 crianças e adolescentes por mês, com idade entre 04 a 18 anos, em tratamento oncológico e nefrológico, na Pediatria, no Hospital-dia, Quimioterapia Infantil, Nefrologia e demais clínicas.
2. FSCMPA (2009): O Programa atende em média 35 crianças e adolescentes por mês, de 04 a 15 anos, contemplando crianças e adolescentes desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, em tratamento de doenças renais, anemia, cirurgias diversas, pneumonia, escalpelamento, abusos sexuais, entre outros.
3. FHCGV (2009): O Programa atende em média 78 pacientes por mês, na faixa-etária de 04 a 75 anos, o nível de escolarização hospitalar neste hospital inicia na educação infantil estendendo-se ao ensino médio e EJA. Os pacientes deste Hospital se encontram em tratamento de doenças cardíacas, nefrológicas e psiquiátricas.
4. HMUE (2009): O Programa atende em média 28 crianças e adolescentes por dia, na faixa etária de 04 a 18 anos, no Centro de Tratamento de Queimados – CTQ e na Pediatria, com pacientes politraumatizados.
5. Unidade Especial João Paulo II (2009): O Programa atende em média 20 pacientes no mês, da antiga colônia de hansenianos de Marituba, atualmente, em sua maioria, idosos sequelados (físico, visual, auditivo, cognitivo) pela doença, que residem na instituição por terem sido, em alguns casos, abandonados pela família em função da doença e, ainda, pacientes adultos procedentes do interior do Estado para tratamento especializado. A faixa etária é de 37 a 78 anos. O atendimento acontece no 7º Pavilhão (múltiplas atividades) com oficinas de arte e espaço de convivência e ocorre em parceria com a Coordenação de Jovens e Adultos da SEDUC.
6. HUIBB (2010): O programa atende, em média, 30 alunos mensalmente, na faixa-etária de 03 a 18 anos, contemplando os níveis de Educação Infantil até o Ensino Médio. Normalmente os pacientes internados neste hospital e atendidos pela Classe Hospitalar têm doenças como meningite, pneumonia, acidente ofídico, HIV e tuberculose.
7. NAAE (2010): O atendimento educativo é direcionado aos pacientes adultos que residem temporariamente nessa casa de apoio durante o período de tratamento contra o câncer.
8. Espaço Acolher (2011): Ações educacionais promovidas às crianças, adolescentes, jovens e adultos abrigados durante o tratamento de saúde na Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, por períodos prolongados.
9. HUBFS (2012): A Classe Hospitalar do HUBFS realiza Atendimento Educacional Especializado à crianças de 06 a 12 anos atendidas nos ambulatórios de dificuldades de aprendizagem e autismo, do Serviço Caminhar, ou seja, são crianças com alterações de crescimento e desenvolvimento, síndromes genéticas, epilepsias, ataxias,

mucopolissacaridoses e autismo. Atende 85 crianças por mês, com uma equipe multiprofissional composta de pedagogo, educador físico, arte educador e fonoaudiólogo. Realiza atendimento educacional especializado; arte-terapia; atendimento fonoaudiológico; educação física especializada e brinquedoteca.

10. HPRA (2012): Termo de cooperação técnica assinado com a SEDUC em 2012. Não há registro na COEES, sobre o número de atendimentos e o processo de desenvolvimento de ações pedagógicas.

Compreende-se, então, que os hospitais que ofertam o atendimento da Classe Hospitalar, em sua maioria, comportam pacientes que precisam ficar internados por mais de quinze dias, alguns com doenças passageiras e outros com patologias que exigem tratamento prolongado, o que ratifica a importância de garantir a hospitalização escolarizada, independente da idade deste e da situação na qual se encontre.

Após caracterização dos espaços, apresentamos no gráfico a seguir a evolução da implantação das Classes Hospitalares no Estado do Pará.



Fonte: Pesquisa Campo, 2013.

O gráfico demonstra a evolução das classes hospitalares no Pará entre os anos de 2003 a 2012, com um aumento significativo de 90% de 2009 a 2012, no que se refere à implantação de escolas em hospitais e instituições voltadas para a recuperação do educando enfermo. Destaca-se, nesse cenário, que o Estado do Pará, detém acentuada evolução em comparação aos outros Estados da região Norte.

No ano de 1998, Fonseca (1999) realizou um levantamento da situação brasileira das Classes Hospitalares, que indicou que na região Norte existiam duas Classes Hospitalares, porém, naquele momento o Estado do Pará mantinha a ação pedagógica de forma anônima apenas no HOL, o que nos leva a concluir que essas duas classes não se encontravam no Estado do Pará.

No segundo levantamento do cenário das Classes Hospitalares no Brasil, também coletado por Fonseca (2011), é possível observar que a região Norte em 2011, detinha 10 Classes Hospitalares, conforme informações obtidas 4 (quatro) dos 07 (sete) Estados da região. O Pará aparece com o maior número de classes, oferecendo 07 das 10 Classes Hospitalares ofertadas na região Norte, apresentando assim, evolução significativa no atendimento pedagógico educacional para crianças e adolescentes hospitalizados.

Embora o Estado do Pará apresente a maioria das Classes Hospitalares ofertadas na região Noroeste a escolarização hospitalar é ofertada em apenas dois de um total de 144 municípios. Vejamos essa evolução na tabela abaixo:

**Quadro 1: Evolução das classes hospitalares no Estado do Pará, 2003-2012**

Ano	Hospital	Classe Hospitalar	Cidade
2003	HOL	1	Belém
2009	FSCMP, FHCGV, HMUE, ABRIGO J. P. II	5	Belém Marituba (região metropolitana de Belém)
2010	HUJBB, NAE (HOL)	7	Belém
2011	Espaço Acolher,	8	Belém
2012	HUBFS, HRPA	10	Belém Redenção
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>2</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, 2013.

Portanto, apesar de ser perceptível o crescimento de Classes Hospitalares ao longo de quatro anos (2009-2013), infelizmente somente a capital paraense concentra a garantia do atendimento pedagógico ao educando enfermo. Acreditamos que muitos municípios desconhecem a existência de atividades pedagógicas voltadas a escolarização em hospitais, pois, ao questionarmos ao técnico da COEES sobre a existência de projetos para incentivar ou divulgar a ação da Classe Hospitalar para os demais municípios do Estado, obtivemos a seguinte resposta

Não. A existência da classe não funciona com incentivo/divulgação em massa, senão, todos vão querer e infelizmente não se tem pessoas para trabalhar. Os hospitais que souberem ou estiverem curiosos com relação a este atendimento nos procuram e ao demonstrar o interesse em assinar o termo de cooperação, é possível estudar mecanismos para a viabilização do mesmo. (T.E., Nº01, Maio, 2013)

O Estado do Pará norteia a implantação e implementação das Classes Hospitalares por leis em âmbito nacional tais como legislações discutidas anteriores, bem como, leis específicas do Pará, conforme especificadas a seguir:

1. Portaria nº 054/2005 – SALE. Institui o Anexo I da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, como escola de vinculação das Classes Hospitalares no Estado do Pará, pois os educandos enfermos que não estão matriculados em escola regular são matriculados nesta escola para receber suas documentações escolares, garantido a legalidade do atendimento educacional hospitalar.

2. Resolução nº. 001 de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação/PA. Regulamenta as normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará (Título II, cap. VIII, art. 86, ref. à educação especial), conforme destacado a seguir:

Art. 86. A escolaridade e o atendimento educacional especializado em classe hospitalar e/ou em domicílio aos alunos matriculados em escolas da Educação Básica, impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde prolongado, que implique em internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência em domicílio, deverá ser prevista no projeto pedagógico da Instituição.

§1º A escolaridade em classe hospitalar e/ou atendimento domiciliar será responsabilidade da escola regular e da família, em consórcio com os órgãos responsáveis pelos Sistemas de Ensino e de Saúde, que organizarão esses serviços mediante ação integrada.

§ 2º A frequência escolar do aluno será obrigatória, certificada e registrada em relatório pelo professor especializado que o atender, para fins de regularização de seu processo educacional. (2010, p.23)

Portanto, a Portaria nº 054/2005 – SALE e a Resolução do Conselho Estadual de Educação são documentos importantes que garantem a legalidade do atendimento educacional hospitalar no Estado do Pará, que deve ocorrer mediante ação integrada dos Sistemas de Ensino e de Saúde.

Assim, o processo de implantação de Classes Hospitalares no Pará é recente e concentrado, porém com crescimento significativo nos últimos anos e com características de unificação das ações, através do termo de cooperação técnica entre hospital e SEDUC.

### **Considerações finais**

O estudo objetivou compreender o processo de implantação e implementação das Classes Hospitalares no Estado do Pará. Para tanto, iniciamos refletindo sobre os conceitos, fundamentos e políticas abrangendo a Pedagogia Hospitalar e, em seguida, analisamos os dados de pesquisa de campo e documental que demonstraram os mecanismos de atendimento educacional nos hospitais do Pará.

Percebemos que no Estado do Pará, apesar de ter ocorrido aumento significativo na oferta de Classes Hospitalares nos últimos anos, essa expansão está quase que exclusivamente restrita a Região Metropolitana de Belém, capital paraense, uma vez que

o Estado todo oferta Classes Hospitalares em 10 hospitais, distribuídos em 2 municípios, de um total de 144 municípios.

A Classe hospitalar em hospitais é fundamental para que os pacientes, principalmente aqueles que estão em idade escolar, continuem a vida escolar independente do tempo de internação. O acompanhamento educacional curricular é necessário para garantir ao educando a continuidade de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, propiciando o melhor acompanhamento das atividades curriculares da escola regular, por ocasião do processo de alta hospitalar.

Em que pese a importância reconhecida do trabalho da Classe Hospitalar, existem muitos entraves no processo de garantia deste direito. As dificuldades vão desde a contratação e/ou realização de concurso para profissionais atuarem na Classe Hospitalar até a disponibilidade de espaço e materiais para implantação e implementação das classes. O fato é que o meio de implantação da Classe Hospitalar e a existência da mesma precisam ser disseminados, principalmente por conta dos benefícios que proporcionam. O Estado precisa realizar estudos que apontem as possibilidades de realização de concursos públicos e/ou contratação de profissionais para atender a clientela hospitalar.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para a compreensão da relevância da Classe Hospitalar para o educando enfermo e à divulgação do status atual das classes hospitalares no Pará, uma vez que, nessa empreitada, consideramos o processo de implantação e implementação das Classes Hospitalares nos hospitais referenciados ao atendimento, traçando, assim, o retrato da Classe Hospitalar no estado do Pará.

## REFERENCIAS

BRASIL. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: Estratégias e Orientações** / Secretaria de Educação Especial . – Brasília : MEC; SEESP, 2002. 35p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000423.pdf>>. Acesso em: 04 Janeiro 2013

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº001 05/2010-CEE**. Dispõe a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino no Pará. Pará, 05 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO\\_001\\_2010\\_REGULAMENTACAO\\_EDUC\\_BAS-1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2013.

COORDENAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Programa Prosseguir/COEES. Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar Especializado – NAEHDES / Programa Prosseguir. 2013. P.1-48

FONTES, R. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. UFF, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O desafio da educação no hospital**. *Presença Pedagógica*, V.II, nº 64, jul-ago., 2005b p. 21-29

FONSECA, E. S. O Brasil e suas escolas hospitalares e domiciliares. *In*: SCHILKE A.L.; NUNES L.B.; AROSA A.C. (org.). **Atendimento escolar hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Intexto, 2003, p.81-89

FONSECA, E. S. **A Situação Brasileira do Atendimento Pedagógico-Educacional Hospitalar**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.5, n.1, p.117-129, jan/jun. 1999

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. – São Paulo, Atlas, 2008b.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo, Cortez, 2000.

MATOS, E. L. M. e MUGIATTI, M. M. T. F. **Pedagogia Hospitalar: A humanização integrando Educação e Saúde**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2009.

SALDANHA, G. M. M. M. **A educação escolar hospitalar, práticas pedagógicas docentes com crianças em tratamento oncológico no Hospital Ophir Loyola em Belém/Pará**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Pará, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Portaria nº 054/2005/SEDUC** de 25/05/2005. Cria o anexo I- E. E. de Ens. Fund. E Médio Barão do Rio Branco para atender aos alunos internos do Hospital Ophir Loyola. Belém/PA, 25 de maio de 2015.

## A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MÚLTIPLA

Sâmia Carolina Gomes do Rosário<sup>16</sup>  
Solange Queiroz Silva de Souza<sup>17</sup>

**RESUMO:** Este artigo foi elaborado com o objetivo de revelar se os alunos que participam do atendimento *Letramento Digital* têm avançado cognitivamente, realizando-se, para tal, pesquisa bibliográfica focada no letramento, informática educativa e deficiência intelectual de acordo com Soares (2002;2010), Tajra (2004), Valente (2002;2008) dentre outros autores. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa de campo no Centro de Atendimento Educacional Especializado Prof. Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará havendo análise de documentos institucionais como o Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Individual do aluno e de registros dos professores envolvidos. Do total de 119 alunos do atendimento *Letramento Digital* foram analisados 66 casos em que foi observado que mais da metade deles obtiveram avanço em pelo menos uma das três áreas em estudo, quais sejam: Oralidade e Escrita, Raciocínio Lógico-Matemático e Letramento Digital.

**Palavras chave:** Letramento Digital; Deficiência Intelectual; Desenvolvimento Cognitivo.

**ABSTRACT:** This article was prepared in order to reveal whether the students participating in the Digital Literacy care have advanced cognitively, is performing to such literature search focused on literacy, educational computing and intellectual disability according to Soares (2002; 2010), Tajra (2004), Valente (2002, 2008) among other authors. Subsequently, a field survey was conducted in Specialized Educational Service Center Prof.Lourenço Filho / Fundação Pestalozzi do Paráthere analysis of institutional documents such as the Pedagogical Political Project, Individual Development Plan of the student and records of the teachers involved. Of the total 119 Digital Literacy attendance of students were analyzed 66 cases in which it was observed that more than half of them have obtained advance in at least one of the three areas under study, namely: Orality and Writing, Logical-Mathematical Reasoning and Digital Literacy.

**Key words:** Digital Literacy; Intellectual Disabilities; Cognitive development.

### INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldades em diversas áreas, dentre elas a comunicação, autonomia, cuidados pessoais, aprendizagem, segurança e trabalho. *A American Association of Mental Retardation (AAMR)* é uma conceituada associação que trouxe em 1992 a seguinte definição de deficiência mental, ainda utilizada por muitos autores: funcionamento intelectual considerado abaixo da média em duas ou mais das áreas citadas acima, desde que manifestadas antes dos 18 anos (AMARAL e D'ANTINO, 1998).

<sup>16</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – UEPA, Especialista em Gestão Escolar – UEPA, Especialista em Educação Especial e Educação Inclusiva – UNINTER; orientada por Solange Queiroz Silva de Souza. Psicopedagoga Clínica e Institucional-IBPEX; Neuropsicóloga - IBPEX; Especialista em Educação Especial-REALIZA; Pós-Graduada em Neuropedagogia e Psicanálise - REALIZA; Orientadora de TCC do Grupo UNINTER.

<sup>17</sup> Psicopedagoga Clínica e Institucional-IBPEX; Neuropsicóloga - IBPEX; Especialista em Educação Especial-REALIZA; Pós-Graduada em Neuropedagogia e Psicanálise - REALIZA; Orientadora de TCC do Grupo UNINTER.

Porém, de acordo com Pan (2008), essa associação modificou seu nome para *American Association of Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)* a partir de 2007 trocando o termo “retardo mental” por “deficiência intelectual”. Além disso, a AAIDD destacou cinco dimensões na definição de deficiência intelectual: habilidades intelectuais (medidas psicométricas e escalas de mensuração); comportamento adaptativo (aspectos acadêmicos, conceituais e de comunicação); participação, interações e papéis sociais (participação na vida comunitária); saúde (acompanhamento de patologias e síndromes); e contextos (análise dos ambientes dos quais o indivíduo participa, sejam educacionais, de trabalho, de lazer...).

Outras entidades também apresentam definições sobre a deficiência intelectual, o CID 10 (Código Internacional de Doenças) desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV). Considerando o apoio educacional às pessoas com deficiência intelectual, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade da educação especial em seu art. 2º destaca o AEE

[...] como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena realização na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2008, p. 01).

Desde o ano de 2010, o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Prof. Lourenço Filho se adequou à referida resolução. Atualmente conta com os seguintes atendimentos: Atividades de Vida Autônoma, Atividades Práticas para a Vida, Apoio Pedagógico à Língua Portuguesa, Apoio Pedagógico à Matemática e Ciências Naturais, Brinquedoteca, Educação Física, Atividades Rítmicas, Música, Artes, Psicopedagogia, Atividades Psicomotoras, Atividades Aquáticas, Oficina Pedagógica, Letramento Digital, Sala de Leitura e Sala de Vídeo. Além dos projetos: Grupo Folclórico, Incluindo com a dança, Futsal Especial, Atividade Física e Alimentação Saudável, Natação Feminina e Masculina

O CAEE Prof. Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará realiza atendimentos educacionais, de saúde e reabilitação a pessoas com deficiência intelectual desde 1955. A Fundação Pestalozzi do Pará é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos que funciona em regime de convênio com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). Além disso, mantém convênios e parcerias com outros órgãos e empresas. São atendidos pelo CAEE Prof. Lourenço Filho crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual e deficiências múltiplas. Os atendimentos são variados e

selecionados conforme avaliação psicopedagógica que sugere quais atividades a pessoa necessita e quais são suas aptidões e interesses.

O Letramento Digital começou a fazer parte do cotidiano no meio educacional uma vez que a educação deve acompanhar os avanços tecnológicos da sociedade. Segundo Soares (2002) e Moraes e Silva (2009), o letramento digital diz respeito a atividades de leitura e escrita realizadas por meio do computador e da Internet. Trata-se então de uma nova linguagem digital dentro de uma cultura digital ou cibercultura<sup>18</sup>.

O atendimento *Letramento Digital* foi recentemente implantado na instituição em 2014 por meio do projeto com mesmo nome tem como proposta familiarizar os atendidos às tecnologias do mundo moderno e auxiliar na aquisição da leitura e da escrita, um dos grandes desafios da aprendizagem do público-alvo.

Considerando a proposta apresentada pelo projeto, esta pesquisa traz como principal objetivo revelar se os alunos que participam do atendimento *Letramento Digital* têm alcançado avanços cognitivos.

A pesquisa é de relevância científica, pois além de ser um estudo original no que se refere ao seu *locus*, trata de um trabalho de recente implantação do atendimento objeto da pesquisa. Destaca-se, ainda o fato de que a pesquisadora trabalha diretamente com o público-alvo deste estudo e seu conteúdo dá margem a investigações futuras, servindo de apoio ao acervo documental e no fazer pedagógico da instituição.

A coleta de dados foi realizada no CAEE Prof. Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi do Pará durante o período de aproximadamente dois meses (dez/2014 e jan/2015) com base em análises de documentos e registros dos professores; e seu objetivo geral é destacar possíveis avanços no desenvolvimento cognitivo dos alunos do atendimento educacional especializado *Letramento Digital*.

### **Letramento Digital**

O termo “letramento” é recente, surge a partir da segunda metade da década de 80 nas áreas da educação e das ciências linguísticas e, segundo SOARES (2010, p. 18), letramento é “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

---

<sup>18</sup> De acordo com Lévy (*apud* Soares, 2002), *cibercultura* é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. O *ciberespaço por sua vez* é “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (*Ibidem*).

Para a autora, o termo outrora usado – Alfabetização – passou por um processo de mudanças de uma feita que a palavra já não contemplava o verdadeiro sentido de ser “alfabetizado”; alfabetizar diz respeito à capacidade de codificação e decodificação sem, contudo, envolver leitura e escrita como prática social. Assim, o indivíduo pode ser considerado analfabeto, porém, letrado, uma vez que estabelece uma relação com a leitura como prática social em atividades políticas, movimentos sociais, dentre outros.

E a partir daí, portanto, que surge a necessidade de se alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

De acordo com Valente (2002), a palavra de ordem na sociedade atual é mudança. As mudanças decorrentes do sistema de produção acarretam em mudanças em todas as esferas sociais inclusive na educação. Para o autor, vivemos na sociedade do conhecimento na qual, fatores como matéria prima, trabalho e capital estão em segundo plano enquanto que o conhecimento tem papel de destaque. Isso requer alterações nos processos educacionais principalmente com relação à formação dos profissionais e aos processos de aprendizagem.

Tais mudanças implicariam melhorias nas escolas: resgate do espaço escolar (cada aluno pode realizar tarefas em tempos e níveis diferentes); salas de aula (estendida para ambientes externos à escola, por exemplo, viagens, museus ou na própria casa); currículo (construído pelo professor em conjunto com o aluno para nortear as atividades); papel do professor (facilitador, supervisor, consultor, incentivador); papel do aluno (interessado, ativo, autônomo, criativo); nova gestão escolar (flexível, que proporciona autonomia de seus membros); papel dos pais (estimular a aprendizagem dos filhos, mais ativo na gestão e nas práticas pedagógicas da escola); auxílio de especialistas externos (apoio de especialistas com mais experiência, se necessário); papel das novas tecnologias (além da comunicação entre profissionais da escola e de consultores, na formação dos alunos) (IBIDEM, 2002), porém, o referido autor ressalta que o simples fato de comprar os equipamentos não resulta na mudança almejada como em um passe de mágica.

Valente (2008) destaca como o termo “inclusão digital” fora usado a princípio como alusão à falta de acesso às tecnologias:

Inicialmente, o termo “inclusão digital” foi utilizado para caracterizar o fato de uma grande parte da população, principalmente as mais desfavorecidas em nível socioeconômico, não ter acesso aos meios tecnológicos. No entanto, muito rapidamente ficou claro que apenas prover acesso à tecnologia não era suficiente para que um indivíduo fosse considerado incluído digitalmente. Além do acesso é necessário existir também um processo de apropriação das tecnologias (VALENTE, 2008, p. 68).

Essa apropriação de recursos tecnológicos seria de duas formas de acordo com Sorj, 2003 (*apud* Valente, 2008): passiva (infraestrutura e equipamentos) e ativa (treinamento

ou alfabetização digital; capacitação intelectual e inserção social; e produção e uso de conteúdos). A palavra “técnica”, de origem grega, significa “criar”; estava, portanto, relacionada à mudança. Com o passar do tempo, restringiu-se seu significado a “instrumentos”.

As tecnologias educacionais estão presentes no cotidiano escolar há muito tempo com a utilização de instrumentos como o giz, o quadro, a televisão, o rádio, o livro, o jornal etc. (TAJRA, 2004). O uso do computador seria uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem, desenvolver a autonomia do educando, a criatividade, etc.

Como a implantação da informática na área educacional é recente, muitos se questionam sobre a sua utilização. Não vejo a possibilidade de não utilizá-la, pois não se trata apenas de um instrumento com fins limitados, mas com várias possibilidades, tais como: pesquisas, simulações, comunicações ou, simplesmente, para entretenimento. Cabe a quem vai utilizá-la para fins educacionais definir qual objetivo se quer atingir, pois mesmo a sua utilização restrita tem importante valor (TAJRA, 2004, p.45).

Valente (2008) considera que o uso das tecnologias da informação e comunicação na educação supera a visão de permitir acesso à informação ou de interação social, seriam múltiplas formas de representação e de execução do pensamento, exigindo do aprendiz diferentes habilidades e, portanto, diferentes tipos de letramentos: digital (uso de tecnologias digitais), visual, sonoro, informacional (busca crítica de informações). Soares (2002) compartilha de semelhante ideia quando faz referência ao termo *letramentos* no plural, o que significa que diferentes espaços de leitura e escrita geram diferentes *letramentos*. Desta forma, o letramento digital constitui

O conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem das práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo. Assim, o letramento digital é mais que o conhecimento técnico relacionado ao uso do computador, ou seja, o uso de teclados, das interfaces gráficas e dos programas de computador. A linguagem digital inclui, ainda, a habilidade para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui, também, a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletrônica e digitalmente. E ainda exige da pessoa certa familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através do computador, entre outras coisas (BUZATO, 2003 *apud* MORAES & SILVA, 2009, p. 05).

Silva 2003 (*apud* Moraes & Silva 2009) destaca ferramentas que a leitura e escrita digital podem proporcionar, dentre elas: editores de texto, páginas da *web*, histórias em quadrinhos, bate-papo e correio eletrônico. Já para Soares (2002), ainda que sejam poucos os estudos sobre os processos cognitivos e a leitura e escrita em hipertextos ou texto na tela, existe a hipótese de que sejam geradas consequências sociais, cognitivas e discursivas no chamado letramento digital.

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela (SOARES, 2002, p. 152).

A partir de pesquisas cujo foco é a informática educativa no aprendizado de pessoas com deficiência intelectual, percebe-se que além de melhorias no âmbito educacional existe a satisfação pessoal no sentido de elevação da autoestima (BECK, 2007).

Almeida & Fialho (2001) chegaram a resultados semelhantes, a autoconfiança e elevação da autoestima contribuindo para a afetividade. Para eles, a pessoa com deficiência intelectual pode aprender e desenvolver suas potencialidades desde que se possa acreditar neles, abandonando preconceitos e baixas expectativas.

Segundo Magalhães & Coelho (2007), a utilização da informática no contexto da educação especial pode ter quatro direcionamentos: pedagógico, lúdico, terapêutico e profissional, dependendo das necessidades de cada indivíduo. Para elas, existem poucos softwares destinados especificamente a pessoas com deficiência intelectual, uma vez que qualquer software que estimule a percepção auditiva e o desenvolvimento psicomotor pode ser usado com pessoas com deficiência intelectual.

Na pesquisa das autoras, foi realizado um estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual incluída em escola particular que proporcionava aos seus alunos aulas de informática. A socialização e a alfabetização foram critérios a serem analisados, sendo que em ambos os aspectos houve avanços. A aluna se mostrou mais receptiva e falante com os demais alunos. Quanto ao processo de alfabetização houve uma evolução também por parte da aluna.

Assim, percebe-se o quanto é importante do uso do computador como ferramenta educacional e sociocultural, de uma feita que agrega conhecimento e insere a pessoa com deficiência à sociedade

Ele se torna o caderno eletrônico para o deficiente físico, um meio que o surdo pode usar para estabelecer relações entre o fazer e os conceitos utilizados nestas ações, um instrumento que integra diferentes representações de um determinado conhecimento para o deficiente visual, o mediador de interação da criança autista e o mundo, um objeto de desafios para a criança deficiente mental e, o recurso com o qual a criança carente pode realizar-se e participar efetivamente de atividades socioculturais significativas. (VALENTE, 2001 *apud* MAGALHÃES & COELHO, 2007, p. 70).

O mesmo autor ressalta que cabe ao professor, por meio das intervenções pedagógicas, proporcionar ao aluno o desenvolvimento do pensamento lógico e resolução de situações-problema, propiciando habilidades e valores para sua formação como sujeito histórico-social e cultural.

### Breve Contextualização Do *Lócus* Da Pesquisa

A Fundação Pestalozzi do Pará, criada em 15 de outubro de 1955, foi a primeira instituição especializada destinada a educação de pessoas com deficiência no estado do Pará. Dentre seus idealizadores estão a Professora Blandina Tôrres, na época especialista em “Excepcionais Retardados Mentais”; a Dr<sup>a</sup>. Hilda Vieira, então diretora da Sociedade Paraense de Educação; e a Professora Margarida Schiwazzappa, tesoureira da instituição. De acordo com Cruz (1988), teve como primeira entidade mantenedora e sede a própria Sociedade Paraense de Educação e sua primeira presidente a Dr<sup>a</sup>. Hilda Vieira; vindo a ganhar autonomia em março de 1958 quando fundada a Escola Professor Lourenço Filho. A Fundação Pestalozzi do Pará funciona como entidade mantenedora do CAEE Prof.<sup>o</sup> Lourenço Filho (Belém) e Núcleo Prof.<sup>a</sup> Helena Antipoff (distrito de Icoaraci). Segundo Rosário (2012), tem convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e outras parcerias com órgãos administrativos e empresas privadas, além de ter a colaboração de voluntários e apenados da justiça. Somado a isso, estão as contribuições individuais e eventuais ações realizadas por pequenos grupos.

Ainda de acordo com a autora, apresenta uma organização administrativa da própria fundação com: presidente, vice-presidente, diretor administrativo, diretor financeiro etc.; e uma organização administrativa semelhante a que se encontra em qualquer escola composta por: diretor, vice-diretor, secretário, coordenadores pedagógicos, professores, pessoal de secretaria e pessoal de apoio.

### Metodologia

Para esta pesquisa, foi realizado inicialmente um estudo de cunho bibliográfico seguido de análise do apanhado documental da instituição escolhida como *lócus* para a pesquisa de campo.

Tem como principais referências os autores: TAJRA (2004) e VALENTE (2002; 2008) com suas contribuições acerca da informática na educação, SOARES (2002; 2010) que aborda o letramento em si e MORAES & SILVA (2009) que discorre sobre ambos os assuntos. Além disso, são de fundamental importância as reflexões com base no Projeto Político Pedagógico e no Projeto Letramento Digital da Instituição pesquisada.

Para coleta de dados, quanto à avaliação dos alunos, fez-se um recorte de 66 alunos do *Letramento Digital* num universo de 119 alunos deste atendimento. Eles foram

escolhidos por conter em seus registros informações mais completas e precisas sobre os tópicos concernentes ao objetivo deste artigo.

Os instrumentos analisados para embasar esses resultados foram o Plano de Desenvolvimento Individual do aluno nos dois últimos anos (2013 e 2014) e os registros dos professores do *Letramento Digital* realizados no decorrer de 2014. A análise dos documentos foi realizada de forma comparativa de cada aluno verificando assim o desenvolvimento individual no período supracitado.

### **Resultados Da Pesquisa**

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CAEE, a instituição tem o objetivo de promover o atendimento às pessoas com deficiências visando a incluí-las social, cultural e profissionalmente para que sejam capazes de gerenciar sua cidadania e autonomia no que concernem as atividades da vida diária. Além disso, menciona ensino de qualidade, apoio aos pais, interdisciplinaridade, estudos que possam ajudar a solucionar problemas de déficit cognitivo e outros.

Seu embasamento filosófico se apoia em Johan Heinrich Pestalozzi e sua Pedagogia Social, o qual fazia do amor a base da aprendizagem e acreditava que o ensino seguia uma ordem natural, devendo-se respeitar as individualidades.

Com uma metodologia dinâmica e revolucionária para a época, centrada no aluno, colocava a criança em 1º plano, partindo do educando seguindo um método natural, partia do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, do imediato para o imediato, do próximo para o remoto, do real para o ideal. Valorizava a individualidade do aluno em uma relação harmoniosa com o professor, intermediando o conhecimento pela ação, associando teoria e prática (FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ, 2010-2013).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma a eliminar barreiras para a participação plena dos alunos. As atividades desenvolvidas devem ser diferentes das realizadas em sala de aula comum e não têm que ser substitutivas à escolarização, uma vez que o atendimento é complementar ou suplementar à formação do aluno visando à sua autonomia e independência em quaisquer locais que frequenta.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008).

Diante de todo o exposto, o projeto Letramento Digital surge com o principal objetivo de incentivar a produção de textos e outros usos da escrita digital, através do contato frequente e dinâmico com diferentes programas de escrita e conseqüentemente, com a leitura e suas representações e significados, presentes em diferentes gêneros textuais digitais.

Dentre os procedimentos metodológicos do projeto em questão, citam-se: orientações básicas com relação à sala e ao uso do computador; utilização de relatos de vivência dos alunos para serem transformados em formato digital; produção de textos conforme interesse do aluno; experimento de gêneros textuais diversos.

No projeto, o professor tem o papel de orientador e mediador no desenvolvimento das atividades. A avaliação é processual, realizada durante os atendimentos, observando principalmente a leitura e a escrita digital dos alunos.

A instituição conta com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) do aluno para fins de avaliação e replanejamento. Esse documento consta de, além de informações gerais e de saúde, avaliação da aprendizagem com relação à Socialização e Atividades de Vida Diária, Oralidade e Escrita, Raciocínio Lógico-Matemático, Letramento Digital etc., porém, para fins desta pesquisa, cujo foco é cognição e letramento, utilizamos os três últimos itens da avaliação da aprendizagem supracitados.

Foram comparados dados de Oralidade e Escrita e Raciocínio Lógico-Matemático nos PDI dos alunos nos anos de 2013 e 2014. Quanto ao *Letramento Digital*, não foi possível fazer a comparação uma vez que 2014 foi o primeiro ano de execução desse atendimento. Nesse caso, somaram-se informações dos PDI de 2014 com os registros de acompanhamento do aluno feitos pelos professores no decorrer do ano.

É importante ressaltar que para escolha dos alunos levou-se em consideração informações de pelo menos dois dos quesitos abaixo. Neste caso, foram encontrados 66 alunos que se enquadravam nesta exigência.

**TABELA 1** – Informações sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos do Letramento Digital

	Avançou	Retrocedeu	Ficou estável	Sem Informação
Oralidade e Escrita (OE)	16,67%	3,03%	9,09%	31,81%
Raciocínio Lógico (RL)	28,78%	0%	22,72%	33,34%
Letramento Digital (LD)	51,51%	7,57%	40,9%	6,06%
OE, RL e LD	7,57%	0%	1,51%	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2015.

Observando-se os dados da Tabela 1, pode-se perceber que a maioria dos alunos obteve avanços em pelo menos uma das áreas pesquisadas. Aproximadamente 7,5% dos alunos tiveram êxito nas três áreas (OE, RL e LD) e 62% em pelo menos uma delas. Cerca de 21% progrediram em RL e LD e 10,6% em OE e LD.

O maior percentual de avanço ocorreu no próprio *Letramento Digital* com pouco mais da metade dos alunos (51,51%). Por outro lado, onde houve menor avanço foi em Oralidade e Escrita com 16,67%. Não houve nenhuma incidência de retrocesso em Raciocínio Lógico-Matemático.

Interessante perceber que as maiores taxas de retrocesso e estabilidade também sejam do LD, talvez porque possua baixo percentual de falta de informação, o que contribuiu para a aquisição dos dados.

Os altos índices no item *Sem informação* em Oralidade e Escrita e em Raciocínio Lógico-Matemático devem-se a diversos motivos, dentre eles: a evasão, a baixa frequência, o não preenchimento da ficha pelo professor responsável e o fato de o aluno não estar enturmado<sup>19</sup> nestes atendimentos.

## CONCLUSÃO

De acordo com os autores que embasaram esta pesquisa, sobretudo no que tange às considerações sobre o uso da informática educativa, percebe-se a necessidade de utilizar essa ferramenta no meio educativo como facilitador da aprendizagem e como forma de aproximar o educando a uma demanda social global: o uso do computador, internet, softwares, redes sociais etc. uma vez que deve-se educar para a vida.

Uma das qualidades do uso desse recurso tecnológico é proporcionar situações de aprendizagem mais significativas e menos abstratas, no entanto, precisa-se ter em mente que não se trata somente de virtudes, mas também de limitações.

Com base nos dados obtidos, percebeu-se que os alunos que frequentaram o atendimento educacional especializado *letramento digital*– na unidade que trabalha com público que apresenta deficiência intelectual – obtiveram avanço no desenvolvimento cognitivo em mais da metade dos casos. Sendo que o maior avanço ocorreu no próprio atendimento do *letramento digital* e o menor em *oralidade e escrita*, considerando as especificidades já relatadas.

---

<sup>19</sup> O termo “enturmado” ou “enturmação” é referente à determinação de quais atendimentos cada aluno deve participar. Nesse caso, o aluno pode ser enturmado em alguns atendimentos e em outros, não.

Levando em consideração os alunos que progrediram tanto em oralidade quanto em letramento, pode-se afirmar que o dobro deles ascenderam em raciocínio lógico e letramento.

Esses índices poderiam ser ainda mais significativos se a frequência dos atendidos não fosse tão baixa, conforme constou a análise dos diários de classe dos professores. O que pode dar margem a uma nova inquietação: o que faz com que a frequência deste público seja tão baixa?

Não se deve perder de vista que as pessoas com deficiência intelectual e múltipla são pessoas de possibilidades assim como quaisquer outras. O *Letramento Digital* pode ser para eles ou pelo menos para alguns deles uma nova e diferente forma de aprender, assim como os demais atendimentos mencionados neste texto podem favorecer o aprendizado de outros alunos. Isso depende muito do perfil de cada aluno, seus interesses, habilidades e necessidades. Dessa forma, qualquer pessoa com ou sem deficiência precisa de estímulos diversos para revelar seu potencial, aptidões e aspirações.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Amélia Leite de; FIALHO, Francisco A. P. **Ambiente Informatizado: Espaço de Aprendizagem Criativa e Afetiva na Educação do Portador de Deficiência Mental**, 2001. Disponível em: <<http://www.researchgate.net/>>. Acesso em: 13 out 2014.

AMARAL, Lígia Assumpção; D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. **Deficiência mental. Deficiência física**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998.

BECK, Fabiana Lasta. **A informática na educação especial: interatividade e representações sociais**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, jan/jun 2007. Disponível: <http://www.periodicos.ufpel.edu.br/>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Fundação Pestalozzi do Pará: A educação especial no processo de integração social**. Belém: CEJUP, 1988.

FUNDAÇÃO PESTALOZZI DO PARÁ/CAEE PROF LOURENÇO FILHO. **Projeto Político Pedagógico**. Sucesso Escolar: Com a participação de todos (2010-2013).

MAGALHÃES, Ana Karla; COELHO, Diene da Silva. **Informática e educação especial: utilização da informática no ensino-aprendizagem dos deficientes mentais**. 2007. 80 p.. TCCP (Especialização em Informática e Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MORAES, Raquel de A.; SILVA, Elson M. O Letramento Digital em uma Escola Pública Fundamental. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE. **III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 out 2009, PUC PR. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/>>. Acesso em: 13 out. 2014.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibplex, 2008.

ROSÁRIO, Sâmia Carolina Gomes do. **O papel da gestão diante da educação profissional nas instituições especializadas**. 2012. 54 p. Monografia (Gestão Escolar) – Universidade do Estado do Pará, Pará, 2012.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: Letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 5. ed. São Paulo: Érica, 2004.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Nied, 2002.

\_\_\_\_\_. Os diferentes letramentos como expansão da inclusão digital: explorando os potenciais educacionais das tecnologias da informação e comunicação. In: DARCY, Raíça (Org.). **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008. 180p.

## ESSE RIO É MINHA RUA- um olhar sobre as práticas de alfabetização e letramento nas escolas ribeirinhas.

Márcia da Silva Carvalho<sup>20</sup>  
Daniela Freitas Brito Montuani<sup>21</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada na Unidade Pedagógica do Jamaci, região insular de Belém/Pa, situada na Ilha de Paquetá em uma turma do ciclo I (1º e 2º anos). O objetivo principal foi identificar as práticas de alfabetização e letramento nesta comunidade ribeirinha atravessada pelo contexto amazônico, tomando-se como natureza investigativa a perspectiva etnográfica, buscando uma interface entre o letramento social e letramento escolar. Destaca-se como um dos resultados desta pesquisa a necessidade de um currículo adequado ao contexto amazônico.

**Palavras-chaves:** Letramento, saberes locais, aprendizagem, diversidade amazônica.

**ABSTRACT:** The present paper displays the results of a research performed at Unidade Pedagógica do Jamaci, insular region of Belém/PA located on Paquetá Island in a class of cycle I (1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> years). The main objective was to identify the practices of teaching and literacy within the riverside community tangled by the Amazonian context, using the investigative nature of the ethnographical perspective, searching for a interface between social literacy and scholar literacy. One of the results of this research that should be highlighted is the need for a proper curriculum that fits the Amazonian context.

**Key Words:** Literacy, local knowledge, learning, Amazonian diversity

### INTRODUÇÃO- “Esse rio é minha rua, minha e tua”.



Ilha de Paquetá  
Fonte: Fotos da autora, 2015

A Amazônia se configura como cenário de grande biodiversidade e nos remete a um imaginário de amplitude, exuberância, imensidão. É esta imagem que se transfigura em

<sup>20</sup> Pedagoga. Especialista em Práticas de Alfabetização e Letramento pela Pontifícia Universidade Católica-PUC/Minas. mestranda em Educação pela UFPA. [marciacarvalho1967@gmail.com](mailto:marciacarvalho1967@gmail.com).

<sup>21</sup> Pedagoga. Doutora em Educação pela UFMG- orientadora desta pesquisa. Docente da Universidade Estácio de Sá/MG.

realidade quando são percorridos os seus rios, igarapés, lagos e furos tal é sua extensão e riqueza, até mesmo para quem é nascido nessa região, a Amazônia ainda tem muito de desconhecido.

O Estado do Pará está dentro dos nove estados que compõem a Amazônia Legal, que são: Acre, Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Tocantins, oeste do Maranhão e o Norte do Mato Grosso. Este conceito de Amazônia Legal<sup>22</sup> surge com objetivo de planejar e promover o desenvolvimento desta região, porém até os dias atuais esses estados carecem de eficiência e resultados mais eficazes programas e projetos implantados para este fim, pois os ribeirinhos não só moram nas margens dos rios, mas estão também à margem das mais variadas políticas públicas.

O *locus* desta pesquisa é a Unidade Pedagógica do Jamaci - UP Jamaci, na Ilha de Paquetá, distante do distrito de Icoaraci região metropolitana de Belém cerca de 40', de onde se sai do trapiche<sup>23</sup> deste distrito, situado na região insular do município de Belém, estando a UP inserida na Rede Municipal de Ensino, sendo coordenada pela Fundação Escola Bosque Eidorfe Moreira<sup>24</sup>.

Dentro da Ilha de Paquetá nos deparamos com o igarapé do Jamaci, um pequeno e estreito curso que o rio faz pra dentro da ilha, com menor profundidade de águas e largura. O Jamaci abriga 23 famílias totalizando cerca de 115 pessoas habitando o igarapé, sendo que 60% destas famílias são oriundas das ilhas mais próximas e com mais estrutura, como é o caso da Ilha de Cotijuba que é a mais estruturada. O período de trabalho de campo na comunidade do Igarapé do Jamaci compreendeu o período de fevereiro a março de 2015.

Atualmente a Unidade Pedagógica do Jamaci atende 50 alunos todos nos turnos matutino e vespertino oriundos do próprio igarapé do Jamaci e das: Ilha longa (cerca de 45' de distância), da ilha de Urubuoca (cerca de 30' de distância), Ilha Arapiranga (cerca de 45' de distância) e Ilha Nova (cerca de 30' de distância). Mesmo morando em ilhas diferentes a realidade ribeirinha os identificam e nesse deslocamento diário das suas ilhas de origem para a Ilha de Paquetá, onde se localiza a UP no igarapé do Jamaci, levam cerca de 2 horas de barco até chegarem a escola e depois voltarem para suas casas.

Apesar de muito próximos do distrito de Icoaraci, cerca de 20 km, os ribeirinhos do Jamaci mantêm seu modo de vida muito identificado com a cultura ribeirinha, que tira o seu sustento com a exploração dos recursos naturais, que se alimentam também destes

---

<sup>22</sup> Criado a partir da lei nº 1.806 de 06 de 11 de 1953, revisto e ampliado até a Constituição de 1988 com a criação de novos estados.

<sup>23</sup> Pequenos ancoradouros onde os barcos atracam

<sup>24</sup> Cabe ressaltar que a UP do Jamaci e mais 3UPs na região insular norte estão sob a coordenação da Fundação Escola Bosque e as demais em número de 10 são coordenadas pela SEMEC/DIED.

recursos, que utiliza a medicina natural e só se reporta para a ilha mais estruturada ou para Icoaraci nos casos de maior necessidade: doença, compra de combustível e de alimentos mais industrializados.

A educação ribeirinha requer um olhar peculiar, diferenciado, que precisa estar atento às redes de sociabilidades criadas entre os moradores das margens dos rios, particularidades insulares que demandam uma atuação dos profissionais com conhecimento desta realidade, um currículo e calendário escolar adequado ao contexto econômico e sócio-cultural, considerando singularmente os fatores climáticos das ilhas, no sentido de não se colocar a perder o que emana de diferencial da realidade dos povos das águas que precisa ser considerado para o processo de ensino e aprendizagem.

Frequentar uma escola para os ribeirinhos sempre foi uma realidade de muitas barreiras e dificuldades. Até pouco tempo o conhecimento era para poucos, o acesso ao saber e o letramento configurava-se como características das famílias ricas. As famílias ribeirinhas por desenvolverem uma atividade profissional baseada no extrativismo vegetal (colheita do açaí e palmito) e extrativismo animal (pesca de camarão e peixes) não viam necessidade de ir para a escola, pois o seu trabalho não lhe exigia uma educação formal, era necessário somente o conhecimento da natureza ao seu redor, como relata, o senhor Ronaldo, morador do Igarapé do Jamaci

Desde pequeno nunca achei necessidade de estudo, já que o que eu fazia num carecia muito conhecimento. A gente mal sabia escrever o nome e já estava bom. Os pais da gente só mandavam nós pra escola pra saber escrever o nome, depois num carecia mais, voltava pro açaizal. Agora não, eu mando os meus meninos pra escola desde cedo.

Como dizem os poetas paraenses Paulo e Rui Barata “este rio é minha rua, minha e tua”. É pelo rio que se dá toda a movimentação dos ribeirinhos, é através dele que se dá as idas e vindas, familiares, estudantis, profissionais, é o asfalto rural, ribeirinho. A importância do rio na vida dos ribeirinhos é um primeiro aprendizado que os educadores que estão atuando nas UPs ribeirinhas precisam se apropriar segundo Pojo e Vilhena (2011):

Esta questão ratifica a necessidade ímpar e permanente que os educadores aprofundem e compreendam as implicações ribeirinhas no contexto das práticas educativas o que significa zelar pela travessia entre o ir e o vir de professores, estudantes e barqueiros; entender o movimento cotidiano das comunidades, lidar com o movimento do rio e das marés. Tudo isso são condições que historicizam modos circundantes e envolventes para as práticas educativas escolares, configurando molduras curriculares nas UPs das ilhas belemenses. (p.07)

Considerando o objetivo desta pesquisa que é investigar as práticas de letramento desenvolvidas na Unidade Pedagógica do Jamaci com alunos do 1º ciclo de 6 e 7 anos, se

faz necessário conceituar *práticas de letramento* trazendo também o conceito de *eventos de letramento* já que esses conceitos, embora estejam intrinsecamente ligados, tem suas peculiaridades no sentido de que os *eventos de letramento* são as situações que observamos no dia-a-dia e tem como componente atividades de leitura e escrita, em se tratando do contexto escolar poderíamos citar diversas atividades, tais como: contação de história, reconto, trabalho com gêneros textuais, desenvolvidas de forma individualizada e as *práticas de letramento* são os significados dados pelos alunos aos eventos desenvolvidos, podendo estar em diferentes contextos de sociabilidade: família, comunidade, entre outros. Neste sentido Street e Castanheira e Brian (2014, p.14) afirmam que:

A proposição desses dois conceitos assenta-se na compreensão da natureza social do letramento, que teve origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas denominado *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)*. *Práticas e Eventos de letramento* são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem.

A opção quanto a esta investigação científica se deu na perspectiva etnográfica por conta da peculiaridade das escolas ribeirinhas, mas especificamente a Unidade Pedagógica do Jamaci e o dia-a-dia dos professores, alunos, barqueiros e comunidade do entorno. Este método investigativo parte das interpretações e descrições dos significados e práticas sociais do próprio informante vivenciando seu cotidiano através de uma observação participante buscando o saber gerado a partir do ponto de vista do outro e não com referências e idealizações urbanas fora do contexto dos ribeirinhos. Como salienta Garcia (2011 p.22) “livres da armadilha da *verdade objetiva e real*, eis-nos entregues a *dúvidas e incertezas*, que, afinal, são uma boa razão para pesquisarmos, pois, como já disse quem tem certezas não tem motivos para pesquisar”.

O período de pesquisa de campo ocorreu de fevereiro a março de 2015 e o processo nessa perspectiva etnográfica foi se configurando aos moldes de suas características investigativas, como diz Castanheira (2010) “a partir do ponto de vista dos seus participantes e para a produção de um relato situado daquilo que foi considerado aprendizagem naquele contexto”, deparando-me com atores sociais que não imaginava ser relevante (e o foram) para todo o entendimento do processo educativo da UP Jamaci. Neste sentido o dia-a-dia do trabalho de campo vai mostrando de que forma atuar, numa autoavaliação constante, é o que nos demonstra André (1995, p.30)

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipótese, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e

flexível em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas, reavaliadas, os instrumentos reformulados [...] o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Se faz relevante investigar e dar visibilidade das UPs ribeirinhas, trazer o cotidiano, identidades, peculiaridades, saberes e aprendizagens de crianças, professoras e comunidade deste contexto singular das Ilhas, das águas, além de entender como se dá as práticas de letramento neste ambiente com características sócio-cultural tão única. Tirar da invisibilidade o povo que habita e faz história na Amazônia.

### Os caminhos da pesquisa

Aprender com a cultura ribeirinha foi à primeira intencionalidade dessa pesquisa, pois desde minha infância na Ilha do Marajó me deparava com esta realidade, porém somente em períodos de férias escolares em viagens da família para visitas aos familiares de minha mãe, mas que me acompanham na memória até hoje.

Foram ricos momentos de aprendizagem com a parte do dia aprendendo a nadar nos rios e igarapés, andar a cavalo, remar nos barquinhos (coisa que nunca aprendi) e apanhar fruta no pé das árvores das mais variadas frutas regionais. De noite eram as histórias de *Vovó Béia* (até hoje, após tantos anos do seu falecimento, não sei seu nome verdadeiro e – detalhe - ela não tinha nenhum parentesco conosco, mas todos a chamavam assim), que chegava por volta das 17h, quando já estávamos exaustos das brincadeiras matutinas e sentados no chão, colocados literalmente a seus pés. Histórias contadas por ela que ora eram de visagem, ora de lendas amazônicas, ora pura ficção de sua cabeça, mas nos deixavam completamente envolvidos até o sono chegar.

Dar visibilidade e divulgar essa cultura ribeirinha com suas peculiaridades veio a reboque da primeira intenção. No processo de definição de qual método de pesquisa optaria em usar, deparei-me com a perspectiva etnográfica que como refere Fonseca (1998) trás a “interação do pesquisador com seus objetos de estudo” tendo esta perspectiva metodológica a preocupação em descrever e analisar as interpretações dos significados de uma determinada comunidade a partir do discurso de seus participantes trazendo sua realidade, seus saberes, suas falas, bem calcada na antropologia.

E outro fator que influenciou a minha escolha foi a relação que adquiri na minha infância com as águas do Marajó, pois não me achava conhecedora dessa realidade de seus costumes e saberes e isso me deixava sentimentos de dúvidas, incertezas e inseguranças, encontrando em Garcia (2011, p.20) um amparo para elas

[...] Pesquisadores e pesquisadoras que íamos, e muitos continuam a ir, a campos tão cheios e cheios de certezas, que me parecem, hoje, inimigos da pesquisa séria, pois quem tem certezas não tem boas razões para fazer pesquisa. Hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência de nosso *ainda nada saber* é que nos convida a investigar e, investigando, podermos aprender algo que antes não sabíamos.

Vivenciar o cotidiano da UP me inserindo não só no dia a dia da escola, mas na comunidade, examinando a cultura local para além da escola, como desenvolvem, entendem e definem as práticas de Letramento em torno desse igarapé foi a primeira postura como pesquisadora que tomei a partir da observação participante.

Ainda quando trilhava maresias para chegar às ilhas busquei a Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização quanto à realização da pesquisa. Fui orientada acerca dos procedimentos administrativos os quais levariam muito tempo para permitir meu acesso às escolas ribeirinhas de sua responsabilidade. Foi quando tomei conhecimento da distribuição de responsabilidades das ilhas e fiquei sabendo que a Fundação Escola Bosque era a que coordenava a ilha de Paquetá. Fui em busca dessa autorização na Fundação, que não só desburocratizou todos os acessos, como me autorizou o deslocamento diário pra ilha no barco que conduz os professores e alunos.

Trago enraizado nas memórias infantis a realidade amazônica, burlando assim a neutralidade. Desta forma implico-me com o cotidiano de situação de invisibilidade em que vivem os ribeirinhos e a não só por um sentimento de pertença remetido da infância, mas por uma visão ética e coletiva de igualdades de condições e acesso a políticas públicas. Lourau (2004) trazendo o conceito de implicação atravessa essa minha condição de observadora implicada com seu objeto de análise transformando e sendo transformada por ele, pois quem não se alteraria com ecossistema amazônico.

Nesta pesquisa utilizei a observação participante, o roteiro de entrevista como instrumento coletor de informação tem lugar neste processo de investigação trazendo a participação e contribuição da professora, das coordenadoras: pedagógica e administrativa das ilhas, os barqueiros que trazem os alunos e professoras e da comunidade mais antiga do Igarapé do Jamaci para entendermos todo processo de ocupação desta comunidade e suas referências territoriais.

A identificação da realidade vivida pelos alunos ribeirinhos com as especificidades desse processo de construção de conhecimento e desenvolvimento de práticas e ações de letramento se torna campo vasto para a perspectiva etnográfica quando se reporta para a escuta do ponto de vista e contexto social do outro trazendo tantas outras questões não só da área educacional, mas de estar à margem não só dos rios, porém de políticas públicas.

O acesso às políticas públicas reflete de forma negativa na população ribeirinha que sofre com a exclusão social, tendo que se deslocar ou para as cidades “grandes” ou para ilhas mais estruturadas e que mesmo assim tem muita demanda pra pouca oferta nas áreas sociais, educativas, de saúde, saneamento, entre outras.

A realidade de baixa escolaridade desta comunidade não tira deles a imensa cultura local desenvolvida que vai desde a extração do açaí e palmito, até a pesca do camarão e de peixe. É deste conhecimento que se sustentam. Esta forma de ir resolvendo seus problemas de falta de acesso e exclusão dialoga com Tfouni (2010, p.27) quando diz que “os não alfabetizados têm capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições”, pois o fato de não serem alfabetizados não tira deles o conhecimento de sua cultura local dando-lhes o que traz Tfouni (2010, p.12) o letramento “se desliga de verificar o individual e centraliza-se no social” valorizando seus saberes.

No processo de trabalho de campo me deparei com a necessidade de readequar os instrumentos de coleta de dados por verificar peças-chaves para o desenvolvimento da pesquisa, que no momento da elaboração dos instrumentos, não eram (re)conhecidos, opto daqui por diante em elencar três tópicos de análise onde essas peças-chaves interagem com as vivências e práticas de letramento se tornando muito significativas: o trajeto de barco, a hora da alimentação e as interações em sala de aula.

### **Práticas de letramento: do percurso das marés a sala de aula**



Trapiche de Icoaraci  
Fonte: Fotos da autora/2015

A saída do trapiche de Icoaraci se dá a partir das 7h da manhã pegando as professoras, porém os barqueiros já estão circundando as quatro ilhas para apanhar os alunos desde às 6h, estes já aguardam nas pontes de suas casas, ou quando moram em furos, mais pra dentro das ilhas, vem de barquinho a remo esperar na entrada da ilha onde o barco da escola os apanha.

Foi nesse trajeto de ida e vinda para a UP Jamaci que tomo consciência de uma peça-chave para o transcorrer do dia-a-dia das aulas, o barqueiro. Eles fazem o traslado dos

professores, dos alunos, da merendeira, transportam os pais em dia de reunião e todo material didático e alimentício para a UP Jamaci.

Este percurso necessita de um conhecimento geográfico das águas que somente um barqueiro, experiente e da região, é capaz de acompanhar e a interação com a UP Jamaci. Seu Miguel um dos três barqueiros que fazem esse percurso relatou um pouco de fenômeno:

Começo a recolher aluno desde às 6h da manhã na Ilha Longa e venho até a escola, tem aluno que fica na ponte me esperando desde às 5h da manhã, porque a casa é mais lá pra dentro. Quando a maré tá boa a gente chega por volta das 8h na escola, quando não chega quase às 9h. É puxado pra eles.

As marés mudam de quinze em quinze dias e, segundo seu Miguel, durante a maré grande acontece o fenômeno da *Maré Lançante* que escoo seca muito e a entrada do Igarapé do Jamaci não suporta a entrada dos barcos. Isso acontece durante três dias dessa maré, o que significa que nesses dias durante o mês não tem aula. Seu Miguel nos explica:

A lançante (maré) escoo, escoo muito e somente barco pequeno é que entra no igarapé, fica arriscado por causa dos troncos de árvore, das raízes que ficam pra fora e trazer menino em barco pequeno de remo da mais cansa. Daí a gente quando vê que já vem dá essa maré a gente já avisa as professoras que não vai da pra entrar, né? Daí elas avisam os aluno que não vai ter aula.



Maré lançante/Igarapé Jamaci/Beém-Pa  
Fonte: fotos da autora/2015

Esse conhecimento dos rios interfere no cotidiano da cultura local e da escola. Conhecimento de mundo que fica invisível, ignorado pela escola quando não os aborda trazendo-o para seu currículo. Este parece ser um conhecimento rico e oportuno para que os alunos tecessem discussões e fizessem análises de sua realidade tão peculiar trazida pelas águas.

No primeiro dia de trabalho de campo na UP Jamaci, observei uma reunião com os pais onde a coordenação pedagógica fazia essa justificativa aos pais, de que em alguns dias não havia acontecido aula, não pela falta dos professores, mas pelo movimento das marés, caso que ela por estar recém-chegada a essa realidade não conhecia.

O retorno dos pais de compreensão, pois eles eram conhecedores ativos desse fenômeno da natureza local, coloca a oralidade e o conhecimento de mundo amparando e

sustentando as relações nesta comunidade, isto deveria dialogar com os conteúdos escolares como reafirma Freire (1996, p. 30) “Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduo?”

Na saída de Icoaraci até a UP Jamaci, o barco que transporta os professores também apanha quatro alunos ribeirinhos (da ilha Nova) que estão no percurso deste barco, nesta oportunidade foi possível observar que estes alunos já tem uma afinidade muito grande entre si, devido estarem sempre fazendo juntos este trajeto e neste íterim trocam informações sobre suas rotinas de casa e brincadeiras, tipo: cerececê/ descobrir em qual mão tá o palito(adivinhar quantos palitos tem na mão do colega)

Um detalhe interessante observado é o de que os alunos não costumam ler nem escrever neste percurso devido a trepidação do barco e com receio de molharem os cadernos o que é uma prática orientada pelos pais de não tirarem das mochilas ou bolsas seus cadernos ou livros no barco pela possibilidade de perdê-los nas águas.

#### **Para o fortalecimento dos alunos uma alimentação reforçada.**

No processo de interlocução com os atores sociais envolvidos no dia-a-dia da UP Jamaci, outra engrenagem-chave se apresenta diante de uma realidade muito peculiar a esta UP, a alimentação dos alunos. A responsável pela merenda dos alunos dona Suzete que há 18 anos está nesta função, desde que a escola foi fundada relata

Os meninos (alunos) vêm saindo de suas casas desde 5:30min, bem cedinho, não tomam café. Os que moram na ilha longa chegam a ficar mais de duas horas no barco. Os meninos da tarde também saem às 10:30 mim pra chegar aqui às 13h e só voltam lá pelas boca da noite. Eles precisam comer bem senão ficam fracos desse vai e vem no barco todo o dia.

Nas escolas urbanas a merenda escolar é servida em um único horário de manhã e a tarde, porém na UP Jamaci a realidade foi mostrando que deveria ser reforçada a merenda escolar pelo longo trajeto dos alunos no barco. Dona Suzete nos explica que é dado na chegada da manhã um café com pão e, às 10:30min, uma refeição. Já os alunos da tarde almoçam na chegada e tomam um lanche às 16:30h, próximo da sua saída.

Esta refeição foi sendo alterada ao longo dos anos, pois no início da UP vinham muito enlatados e agora a alimentação está mais natural e saudável, como explica dona Suzete

Eu faço treinamento na FMAE<sup>25</sup> de seis em seis meses e vinha falando sempre que nossos meninos precisavam comer mais, então eles me ouviram finalmente e começaram a mandar as comidas mais regionais. Agora vem açáí, charque, frango e peixe. Eles não têm hábito de comer legumes gostam mais da comida assada com açáí.

O que é valorizado pela merendeira são os hábitos dos alunos e a sua educação alimentar local, mas ela reforça em seus relatos que também coloca no cardápio os legumes em outras comidas “bem picadinhos pra eles não sentirem muito o gosto porque é importante pra eles.”

Percebendo o quanto os alunos interagem nesse momento de refeição foi pontual e imperativo observar o interesse destes pelo que está escrito neste espaço: anúncios para os barqueiros de quantidade de combustível por barco, aviso da reunião de pais, cardápio do dia e muitas ilustrações de personagens infantis, jogos de integração. Este momento se torna um evento de letramento na medida em que os alunos entre si vão descobrindo o que está escrito no mural e quando o cardápio é lido pela professora para os alunos semanalmente estes vão conferindo diariamente se a refeição é a que esta indicando no cardápio, muitas vezes um lendo pra outro colega. É o que nos traz Mortatti (2004, p.105) sobre os vários tipos de letramento, pois “nessa dimensão social, são também plurais os eventos de letramento e as práticas de letramento, duas faces de uma mesma realidade.”

### **Interações em sala de aula: a alfabetização e o letramento**

O espaço da UP é muito estimulante para os alunos, em virtude da falta de oportunidade de deslocamento para outros lugares, tais como: praças, cinema, entre outros, a escola possibilita-os oportunidades variadas de interação. Isso fica evidente na chegada a UP e em sala de aula com a dimensão de pertencimento daquele lugar.

Uma das atividades de leitura e escrita observadas na turma de 1º ano da UP Jamaci foi de contação de história, no caso a de *JOÃO E MARIA*. A professora já tinha contado a história em outro momento e neste momento estava explorando palavras do texto com uma atividade chamada *texto lacunado* onde em uma folha impressa as crianças completavam frases com palavras do texto que estava destacada na parte esquerda da folha numa caixa de palavras, logo em seguida reescreviam estas frases nos seus cadernos.

Relembrando passagem do texto, com o que Solé (1998, p. 35) assinala como “compreensão leitora” a professora vai formulando perguntas e relembrando passagens do livro, com perguntas de localização de informação, tais como: João e Maria se perderam

---

<sup>25</sup> Fundação da Merenda Escolar de Belém- responsável pela distribuição da merenda e treinamento das merendeiras.

na... Floresta (respondem os alunos) identificando assim o que aprenderam (ou memorizaram). Essa representação que as crianças trazem da história dialoga com que reflete Solé (1998, p.45)

Aprendizado equivale a formar uma representação, um modelo próprio daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica em poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não arbitrária e substantiva o que se sabe e o que se pretende aprender.

Segundo relato da professora as crianças utilizam a biblioteca da escola uma vez por semana e conforme o planejamento semanal as atividades são dirigidas para algum gênero textual ou para leitura deleite no “Baú dos sonhos”, que é um baú com livros de diversos gêneros. Cabe ressaltar que o termo “leitura deleite” foi instaurado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, referindo-se a leituras feitas por prazer na escola, sendo interessante observar que a professora já incorporou esta expressão em seu discurso pedagógico.



Biblioteca  
Fonte: foto da autora/2015



Baú dos sonhos  
Fonte: foto da autora/2015

Observar o dia-a-dia da sala de aula me fez identificar os meandros dessa aprendizagem em movimento que como as marés, vão mudando e apresentando contextos diversos. Trago o comentário ouvido de dois alunos de 6 anos que entre eles imaginavam como iriam identificando o caminho caso se perdessem, tal como na história de João e Maria: “E se fosse a gente? A conclusão foi tão fantástica quanto a exploração deles do conto: “A gente marcava as árvores, aqui, os pedaços de pão iam embora no rio.” As próprias crianças através da oralidade foram fazendo interações e construindo significados, os quais escreviam e liam.

Essa abordagem dos alunos dialoga com que traz Soares (2010, p.24) sobre letramento,

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas que folheia livros finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebeu seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já entrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.

Soares (2010) afirma ainda quanto ao fato de o indivíduo ir sendo transformado pelo uso da leitura e da escrita indo pra outra condição de compreensão, raciocínio e no caso do exemplo dos alunos acima, num grau de contextualização da sua realidade amazônica que mesmo não sendo explorado pela professora foi sendo problematizado e analisado pelos alunos.

Além das questões que envolvem o letramento, percebe-se que o processo para a aquisição da escrita da turma se faz de acordo com a visão de Ferreiro ao ver a escrita (2001, p.14) “como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”, onde essa transcrição vai se dando de forma automática sem a exploração das hipóteses pelas crianças, tendo somente através da indagação e solução prévia da professora a resolução da escrita antecipada da criança: “Prestem atenção na palavra que vem aí” tem o som “i”, mas se escreve com “e”, Bule. Essa predeterminação segundo Ferreiro (2001) é uma característica da codificação tanto dos elementos quanto da relação que os alunos poderiam fazer.

Na observação da professora esta afirma que o gênero conto é um gênero mais adequado para trabalhar a alfabetização e leitura, acreditando ser mais fácil explorar questões de compreensão a partir das narrativas desse gênero. Percebo nesta afirmativa talvez uma dificuldade ou desconhecimento de formas de trabalhar com outros gêneros que foram inseridos mais recentemente dentro da discussão de letramento.

A consolidação do gênero conto há mais tempo pela escola traz um desnível entre a frequência de utilização deste gênero aos demais, porém em se tratando de letramento, ou seja, práticas sociais de leitura e escrita ressalta-se que precisam ser acessados, refletidos e discutidos pelos alunos os demais gêneros textuais, que também circulam fora da escola. Trago para esta reflexão o conceito de Castanheira e Brian (2014) sobre Letramento escolar que corrobora com esta discussão

Ler e escrever na escola são processo que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois *o quê, como, quando, para que* se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão *Letramento escolar*, portanto aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola.

Na UP Jamaci são utilizados como recurso didático para alfabetização e letramento o alfabeto fixo, decorado e afixado no quadro branco, o alfabeto móvel, silabários, e além dos contos que já foram explorados outros gêneros textuais, tais como: fábulas, histórias em quadrinhos, como nos relatou a professora. Para os alunos que já conseguem ler, ela

disponibiliza os livros escolhidos por eles na biblioteca nos finais de semana e solicita que socializem a leitura com ela no retorno as aulas, assim como os que não lêem costumam levar livros ilustrativos fazendo também a sua socialização.

A inserção das crianças no mundo da escrita se torna um grande desafio para os professores dos anos iniciais, particularmente no contexto amazônico, mais especificamente da UP Jamaci, onde a grande maioria da comunidade não tem acesso à leitura e escrita. Os adultos transferem essa mediação para a escola, não só a tarefa de alfabetizar, mas de estimular as crianças a práticas e gosto pela leitura e escrita. O que pode ser percebido por meio da fala de dona Aldaiza, de 29 anos, mãe de dois alunos da escola, um de 4 anos e outro de 6 anos, que em uma reunião de pais comentou: *“aqui ( na UP) tem biblioteca tomara que elas ( professoras) botem os meninos pra ler bem, pois em casa não tenho tempo, e as vista já num dão, mal dá pra ler a bíblia”*

A Secretaria Municipal de Educação, através do Centro de Formação, aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e desenvolve com os professores formações mensais. A professora da turma acompanhada é concursada há dois anos e nos reitera que a formação dos professores acontece mensalmente, porém o conteúdo de alfabetização e letramento somente se deu no ano anterior a sua inserção na rede municipal e neste ano foi priorizado somente linguagem e matemática. No final de cada mês o Centro de Formação e os professores aplicam uma avaliação para os alunos no intuito de identificar seus avanços.

No entanto esta formação mensal não contempla uma diferenciação do currículo para as escolas ribeirinhas, essa adaptação é feita pelas próprias professoras nas UPs e, segundo a professora, são explorados de maneira limitada e pontual quando realizam um projeto de reciclagem de garrafas Pet, isso acontece todo ano e culmina com uma exposição, além da exploração de datas comemorativas, mais especificamente o dia da Árvore, do Índio, do Folclore que permitem trazer a realidade amazônica para a sala de aula.

Para além da sala de aula, podemos verificar práticas de letramento que se relacionam a eventos religiosos. No entorno da escola a comunidade procura se agrupar em eventos religiosos, onde a leitura da bíblia é a predominante. Mesmo sendo uma comunidade com poucas famílias observa-se um número diversificado de correntes religiosas (católicos e evangélicos) que desenvolvem suas crenças através de encontros nas residências com as novenas de santos católicos e as células dos evangélicos ocasião em que os salmos são lidos e as pregações bíblicas são feitas.

**Não para concluir e sim seguir o ciclo das águas**

Reconstruir o rastro do que foi a experiência empírica de minha infância, dentro de uma realidade tão peculiar quanto a dos rios amazônicos, com sua vasta riqueza de saberes socialmente construídos reafirma o que Vygotsky (1994), em sua teoria Histórico-cultural, preconizava de que a aprendizagem é mediada pela cultura que o ambiente sociocultural traz elementos fundantes e estruturantes do que somos.

Os cidadãos que margeiam os rios amazônicos com sua cultura e mediados por ela nos ensinam que as águas têm o seu tempo e nós precisamos conhecê-la e considerá-la seguindo o fluxo das marés quando formos adentrar na UP Jamaci e demais UPs ribeirinhas. Por isso há necessidade de um currículo que seja afinado com as águas, como alerta Freire (1996, p.30):

[...] Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir por exemplo, a poluição dos riachos...

Essa pesquisa em sua perspectiva etnográfica deparou-se com uma comunidade em variados níveis de letramento trazendo seu enfoque social, coletivo e não individual, como nos apresenta Soares (2010, p.72) “Aqueles que priorizam no fenômeno letramento a sua dimensão social, argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social”

A pesquisa ocorreu a partir dos seus eventos e práticas de letramento visto no processo de trabalho de campo, desde o conhecimento das águas necessário para o deslocamento dos professores e alunos, a necessidade da adaptação alimentar, até as interações em sala de aula dos alunos e como interagem com sua realidade amazônica, na medida em que as habilidades estão sendo desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem e vão ao fluxo das águas adequando-os as suas exigências sociais.

Cada relato de pais, comunidade, merendeira, barqueiro, alunos interagindo entre si e trazendo para sua realidade os eventos e práticas de letramento desenvolvidas dentro e fora da escola reacende a necessidade da visibilidade da cultura ribeirinha nos encontros e discussões de um currículo de alfabetização e letramento vivo e atento à diversidade não somente daquele contexto, mas que a todo contexto amazônico.

É a alegria que ressalta nos rostos dos alunos que, mesmo com dificuldades de acesso e deslocamento, sempre chegavam à escola com brilho no olhar, que faz entender que grandes são os desafios para se alfabetizar e letrar em uma comunidade na qual a

realidade cultural é bastante diferenciada da realidade urbana, mas sabemos que não há como negar a esses alunos e comunidade esses saberes e oportunidades de inserção em práticas de alfabetização e letramento. Há de se considerar sempre o ir e vir das águas do rio, ou seja, uma via de mão dupla, que busca um equilíbrio entre a valorização de saberes locais, e a inserção de novas práticas que podem possibilitar àqueles alunos e comunidade seguirem o curso das águas que desejarem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- BARATA, Rui; BARATA, Paulo André. Fafá de Belém. **Esse rio é minha rua**. Polydor. 1976.
- BRIAN, V, CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Práticas e eventos de Letramento**. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1.ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p.14.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Letramento escolar** In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1.ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 10.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONSECA, Cláudia. **Quando cada caso não é um caso**. In: XXI Reunião anual da ANPED. 1998. Minas Gerais, p.19 a 21
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURAU, René. **Implicações e sobreimplicação**. In: ALTOÉ, S. (Org) René Lourau: Analista institucional em tempo integral. Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.
- POJO, Eliana; VILHENA Maria de Nazaré. **Assessoramento e acompanhamento Pedagógico: ressignificando as práticas educativas nas unidades pedagógicas das ilhas de Belém**. I encontro de pesquisas e práticas em educação do campo da Paraíba. 2011. João Pessoa, p. 7.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5.ed. São Paulo:Contexto, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. São Paulo: Artmed, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**O ENSINO RELIGIOSO E SEU SIGNIFICADO PARA ADOLESCENTES:**  
pesquisa social em uma escola pública de ensino fundamental no município  
de Mirinzal – MA

Nedson Coelho Ribeiro<sup>26</sup>

**Resumo:** Este artigo trata do Ensino Religioso e de seu significado para Adolescentes do Ensino Fundamental em uma Escola Pública no município de Mirinzal - MA. Tendo como objetivo analisar como este componente curricular é percebido pelos adolescentes no ambiente escolar, assim como seu significado para a Adolescência. Para tanto, realizou-se uma pesquisa social com 36 (trinta e seis) adolescentes do 9º ano, utilizando como coleta de informações a aplicação de questionário com 10 perguntas. Para fazer esta abordagem, foram utilizadas algumas referências essenciais, a saber: Erikson (1950); FOWLER (1981); Daunis (2000); *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, tratando da legalidade do Componente Curricular de Ensino Religioso; entre outros. Como resultados, percebeu-se que há o interesse por parte do adolescente em conhecer mais sobre o que o componente curricular pode oferecer, isto é, as diferentes dimensões do estudo dos fenômenos religiosos. No entanto, o que é ofertado na escola, por vezes, torna-se distante dos anseios do adolescente, em razão de como o componente curricular é desenvolvido pelos docentes. Este artigo é resultado da Dissertação de Mestrado em Teologia, apresentado a Escola Superior de Teologia, no ano de 2012, em São Leopoldo – RS. Tendo como orientadora a Doutora Gisela Isolde Waechter Streck.

**Palavras – chave:** Adolescentes; Ensino Religioso; Escola.

---

**Abstract:** The text deals with the religious education and its significance for elementary school teens in a public school in the municipality of Mirinzal - Ma Aiming to understand how this curriculum component is perceived by adolescents in the school environment, as well as its significance for Adolescence. For this, a social research was carried out with 36 (thirty six) adolescents 9 years, using as gathering information to a questionnaire with 10 questions. To do this approach, some essential references was used, namely: Childhood and Society, Erik H. Erikson; Stages of Faith, by James W. Fowler, which covers six stages of human development related to faith; Youth: Development and identity, Roberto Daunis, highlighted the characteristics of adolescence; The Law of Education Guidelines and Bases, dealing on the legality of the Curriculum Component of Religious Education; among others. As a result, it was realized that there is interest from the teenager to know more about what the curriculum component can offer, that is, the different dimensions of the study of religious phenomena. However, it is offering at school sometimes becomes far from adolescent anxieties, because of how the curriculum component is developed by teachers. This article is the result of Master's Thesis in Theology, presented the School of Theology, in 2012, in São Leopoldo - RS. With the guiding Dr. Gisela Isolde Waechter Streck.

**Keywords:** Adolescents; Religious Education; School.

---

## INTRODUÇÃO

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art. 33º (Lei nº 9.394), estabelece o “Ensino Religioso como de matrícula facultativa, sendo parte integrante da formação básica, constituído como componente curricular em horário normal nas escolas

---

<sup>26</sup> Professor de História na rede de Ensino Público Estadual do Maranhão; Doutorando em Estudos Clássicos pela Universidade de Coimbra, Portugal; Mestre em Teologia - Educação Comunitária com Infância e Juventude, Escola Superior de Teologia (EST) - São Leopoldo/RS, Brasil; Especialista em História da Cultura Afro-brasileira, Faculdade Santa Fé - São Luís/MA, Brasil; Licenciado em História, Universidade Estadual do Maranhão - São Luís/MA, Brasil. E-mail: [esusoundson@gmail.com](mailto:esusoundson@gmail.com)

públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo”<sup>27</sup>.

Como se verifica, a LDB institui o Ensino Religioso como um componente curricular optativo na Escola para os (as) alunos (as) do Ensino Fundamental, destacando sua importância na formação básica, assim, é comum em nossas escolas sua inserção no currículo escolar. No entanto, diferentes dificuldades podem ser identificadas entre alunos (as) e professores (as) no desenvolvimento desta disciplina.

O Ensino Religioso faz parte do currículo escolar nos estabelecimentos de ensino público municipal e estadual no município de Mirinzal, Litoral Ocidental do Maranhão, assim como em outras escolas localizadas pelo Estado do Maranhão, conforme a Lei estadual nº 7.715 de 21 de dezembro de 2001, que dispõe sobre o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de Ensino Fundamental, no âmbito do Estado do Maranhão, em conformidade com o disposto na LDB nº 9.394/96.

Nas escolas que abrangem o município de Mirinzal – MA, percebe-se, por meio de depoimentos dos (as) professores (as), dificuldades quanto à aplicação e desenvolvimento do componente curricular na sala de aula, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa social que foi realizada, trata de um estudo de caso, direcionado a analisar o Ensino Religioso e seu significado para adolescentes no ambiente escolar.

A pesquisa social foi realizada com 36 adolescentes, com faixa etária entre 13 e 16 anos em uma Escola Pública Municipal em Mirinzal – MA. Aos (às) adolescentes, foi aplicado um questionário com 10 (dez) perguntas.

A utilização do questionário tornou-se necessário na intenção de coletar informações objetivando atender ao objetivo proposto por meio de discussões sobre o tema: “O Significado do Ensino Religioso para Adolescentes”. O texto propõe uma reflexão sobre o Ensino Religioso e seu significado para adolescentes. Para tanto, ele está organizado em partes: Na primeira, **Adolescência na vida humana**, trata do desenvolvimento humano, realizando um comentário com base nas teorias de Piaget (1964), Freud (1923), Erikson (1950) e Fowler (1981); o que é adolescência; a formação da personalidade do (a) adolescente; Adolescente e Escola, com a intenção de entender essa fase da vida do ser humano; na segunda, **O Ensino Religioso**, discorre-se sobre o Ensino Religioso como componente curricular, a formação de professores e a importância do Ensino Religioso para o adolescente; e na terceira, **A importância e o significado do Ensino Religioso – a**

<sup>27</sup> PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

**pesquisa social**, neste tópico é apresentado o contexto onde se realizou a pesquisa, bem como a análise dos dados e os resultados da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

Espera-se que esta pesquisa contribua de forma crítica para que a escola e a sociedade percebam o Ensino Religioso como parte significativa no processo de aprendizagem e formação social do (a) adolescente, na perspectiva de melhorar a prática do docente e o papel da Escola como instituição de ensino.

### **A Adolescência na Vida Humana**

Para tratar da adolescência como parte da vida humana, pretende-se falar sobre o *desenvolvimento humano*. Visto que, desde sua concepção, os seres humanos passam por diferentes processos de desenvolvimentos: físico, cognitivo, psicossocial, que estão atrelados ao processo de aprendizagem, formação da moralidade e constituição de sua identidade.

O desenvolvimento integral do ser humano está associado a elementos sociais, culturais, e ao contexto espacial e temporal. Eles influenciarão de forma particular e coletiva na formação do ser humano, a partir das relações estabelecidas e da forma como cada indivíduo os observa.

Há estudiosos que classificam esse processo de desenvolvimento em fases, ciclos, estágios ou etapas para compreender a vida humana e como ela se modifica a partir das necessidades cognitivas, psicosexuais e psicossociais que surgem durante seu desenvolvimento.

Considera-se importante a apresentação de algumas teorias, para que se possa compreender, especificamente, a fase da adolescência, que, muitas vezes, se torna incompreendida pelos adultos. Esta fase representa um importante momento na vida do ser humano, pelas transformações significativas que ocorrem, não apenas no aspecto físico, mas em outros aspectos, que serão apresentadas neste trabalho.

Como exemplo, comentar-se-á algumas concepções sobre o desenvolvimento humano segundo alguns teóricos que ajudarão a compreender melhor a fase da adolescência a partir da concepção de cada fase anterior e posterior a ela. Assim, apresentar-se-á apenas as fases ou etapas que correspondem à adolescência.

Não se pretende fazer aqui um debate teórico entre os autores, mas sim, a apresentação de suas percepções quanto ao desenvolvimento humano, principalmente ao período que compreende a adolescência. A intenção é discutir essa fase da vida humana a partir dos diferentes olhares que são apresentados.

Piaget (1964) aborda o desenvolvimento humano, considerando estágios no processo do desenvolvimento mental. Quanto à adolescência, ele a caracteriza como *Estágio Operatório formal e abstrato - de 12 anos em diante*. Neste período, o ser humano é capaz de raciocinar sobre hipóteses, construir sistemas e conceitos abstratos, estilos de vida, baseados na forma em que ele percebe o mundo.

Muitas vezes sua visão é de inconformismo com sua realidade, nesse sentido, seu desejo é mudá-la, transformá-la. Outro aspecto dessa fase é a reflexão existencial, isto é, a reflexão sobre sua própria existência. Essa reflexão ajudará na definição de sua identidade, de seus objetivos e de suas metas.

Segundo Piaget (1962), cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O período da adolescência marca a formação das operações formais, em que o desenvolvimento mental se completa, passando do pensamento concreto ao pensamento formal, ou seja, a capacidade de trabalhar operações lógicas, reflexões e teorias.

Ainda na adolescência, o ser humano pode ser visto como um idealista, capaz de criar suas próprias teorias filosóficas sobre a forma de ver o mundo, muitas vezes desassociadas de sua própria realidade. Essa forma de idealizar, por vezes, não é compreendida pelos adultos, o que pode levar o (a) adolescente a criar um mundo próprio, isolado, sendo para si como um refúgio do lugar, onde não se sente compreendido. Todas essas questões contribuem para que sua personalidade seja ajustada a partir das experiências, das relações estabelecidas com o meio social. O julgamento de valores será o mediador de suas verdades. A descoberta de sentimentos e virtudes, seus conflitos, o desenvolvimento mental de forma mais abstrata, a busca por respostas aos seus inúmeros questionamentos, a conquista de autonomia, personificarão o seu eu.

Freud (1923), em sua teoria do desenvolvimento humano, apresenta a adolescência, numa perspectiva de desenvolvimento da sexualidade. A adolescência é caracterizada como a *Fase genital* (da puberdade em diante). Os impulsos sexuais tornam-se mais evidentes, a descoberta da sexualidade, os interesses pelo sexo oposto tornam essa fase como de profundas transformações para o ser humano, pois nela haverá uma definição, por mais conflituosa que seja de sua identidade que se ajustará, posteriormente, às suas experiências e às suas descobertas. É também o rompimento com a infância. A fase da puberdade traz o amadurecimento do aparelho reprodutor, com a primeira menstruação na mulher e a primeira ejaculação no homem<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> FREUD, S. *Obras completas*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

Erik Erikson (1976) propõe oito estágios de desenvolvimento, considerando os aspectos biológicos, individuais e sociais. Este processo de desenvolvimento psicossocial estabelece a construção da personalidade do indivíduo, que o acompanha em todo o ciclo da vida, isto é, desde o nascimento até a morte. A Adolescência é assim marcada como *Identidade X Confusão de Papéis (dos 12 aos 18 anos)*. Esta fase caracteriza-se com o fim da infância e o início da puberdade, traços da adolescência. Além das mudanças físicas que são evidenciadas, essa fase também é marcada pelos conflitos que surgem em sua mente, pelos novos sentimentos que agora nascem, pela busca de um sentido.

Nessa perspectiva, percebe-se que o (a) adolescente busca sua identidade diante de um novo mundo que lhe é apresentado, um mundo de novas responsabilidades, de compromissos. Nessa busca, é comum a associação dos (as) adolescentes a grupos, assimilando seus comportamentos, suas ideologias, sua maneira de viver, na tentativa de encontrar algo em comum que os identifique. É uma forma de sentirem-se parte de algo. Por outro lado, uma questão a considerar nessa fase, é a confusão de papéis quanto a sua própria identidade sexual, que é ainda o processo de definição dos valores sociais e culturais que passam a ser ajustados à personalidade do adolescente.

Outro aspecto do desenvolvimento humano, que merece ser evidenciado, se relaciona à fé. Para abordar essa questão, é importante apresentar os conceitos de James Fowler. Para Fowler (1981), a fé passa por um processo de desenvolvimento na vida do ser humano, o que ele considera em seis estágios. A adolescência estaria no **Estágio 3, da Fé sintético-convencional** (se inicia na adolescência). As relações interpessoais são mais evidenciadas, como escola, trabalho, amigos, etc.

Nesse estágio, dá-se o processo de personificação da identidade do indivíduo. Por exemplo, o (a) adolescente, ao estabelecer relações sociais, procura um referencial, alguém em que se possa espelhar que lhe oriente com as diversas transformações, que estão ocorrendo. Nessa perspectiva, há um conjunto de agentes influenciadores (família, escola, amigos, mídia, cultura) que contribuirão de forma positiva ou negativa para a construção ou afirmação de sua fé e seu equilíbrio e a formação de seu próprio mito. Pode-se destacar, nessas diferentes teorias ou conceitos, que a fase da adolescência é um momento de rompimento social, psíquico, sexual e religioso significativo na vida do ser humano, que precisa ser percebido e compreendido pelas instituições sociais (família, escola, Igreja, etc.) na intenção de promover um atendimento seguro e confiável. Se o adolescente se sentir compreendido, aceito, acolhido, ele terá maior capacidade de se inserir no meio em que vive.

## A formação da personalidade do (a) adolescente

Para Erikson<sup>29</sup> (1950), a mente do (a) adolescente é ideológica que é afetada pela visão ideológica de uma determinada sociedade. O (a) adolescente procura afirmar-se como parte do grupo social, como forma de assemelhar-se a ele.

Partindo desse princípio de entender a forma de pensamento do (a) adolescente, é preciso perceber os valores cultivados pela sociedade moderna e o modelo de sujeito que é referência. Os valores podem se distinguir de uma cultura para outra. E são eles que influenciarão na forma de pensar e agir dos (as) adolescentes, estimulando suas ideias, seu objetivo de luta política, seu modelo de vida a seguir.

Na adolescência, acontece a elaboração da identidade pessoal do indivíduo, a construção do eu de forma consciente; formando-se como um sujeito ativo, autônomo, responsável<sup>30</sup>. Um determinado modelo social pode ser pregado, mas o indivíduo terá suas particularidades que o distinguirá dos demais indivíduos.

Entender essa questão é necessário, para compreender o comportamento do (a) adolescente e as diferentes mudanças ocorridas nessa fase: físicas e comportamentais. O próprio Erikson fala sobre esta crise na adolescência

rescendo e desenvolvendo-se, os jovens arrostam essa revolução fisiológica interior e, com as concretas tarefas adultas à sua frente, preocupam-se agora principalmente com o que aparentam aos olhos dos outros comparados com o que sentem que são, e com a questão de como associar os papéis e habilidades anteriormente cultivados com os propósitos ocupacionais do momento. Em sua busca por um novo sentido de continuidade e coerência, os adolescentes têm que voltar a travar muitas das batalhas dos anos anteriores, mesmo que para isso devam designar artificialmente pessoas inteiramente bem intencionadas para representar os papéis de adversários; e estão sempre dispostos a instituir ídolos e ideais duradouros como guardiões de uma identidade final<sup>31</sup>. (ERIKSON, 1976, p. 240).

De certa forma, a transição da infância para a adolescência é como despertar de um mundo de conto de fadas, fantasias, para uma realidade de conflitos pessoais, buscando sua própria identidade, um referencial, construindo o Eu.

Percebe-se que os valores, as atitudes, os ideais que formam o caráter dos (as) adolescentes estão associados a todo seu processo de formação pessoal, desde a infância. Na adolescência, esses valores são ajustados, formando seu conceito de vida, expresso em sua prática e em sua maneira de pensar.

Na sociedade de hoje, por vezes, se torna difícil ter um referencial. A princípio, espera-se que esse referencial seja alguém da família, mas em alguns casos, o (a)

<sup>29</sup> ERIKSON, 1976, p. 242.

<sup>30</sup> DAUNIS, 2000, p. 55-57.

<sup>31</sup> ERIKSON, 1976, p. 240.

adolescente não se identifica com um indivíduo do grupo familiar, buscando alguém fora dele. A formação da personalidade do (a) adolescente se dá no processo de socialização estabelecido com a realidade que ele vivencia, tendo em consideração os aspectos culturais, seus aspectos particulares e a forma como o dinamismo social se estabelecem<sup>32</sup>. Para se identificar ou se tornar parte do grupo, ajusta-se às condições que são exigidas. É a partir dessas relações que se forma a personalidade, ajustada às necessidades sociais que ele julga importantes para si<sup>33</sup>.

Nessa perspectiva, percebe-se o espaço escolar, no qual o (a) adolescente passa boa parte do seu tempo, no processo de ensino-aprendizagem, como ambiente de seu desenvolvimento social e cultural, contribuindo de forma positiva e estimulando atitudes necessárias para formação de seu caráter e de sua inclusão no meio social.

O interesse desta pesquisa é analisar de que forma o componente curricular do Ensino Religioso influencia na orientação e formação social do (a) adolescente. Perceber como o adolescente compreende o componente curricular como algo dinâmico no seu contexto social e de que forma as metodologias desenvolvidas pelos docentes, o (a) estimulam ao seu interesse.

### **O Ensino Religioso na escola**

No âmbito da atual legislação educacional brasileira, o Ensino Religioso é instituído como matrícula facultativa, sendo parte integrante da formação do cidadão. É constituído como um componente em horários normais, sendo assegurado o respeito às distintas culturas religiosas do Brasil, proibido qualquer tipo de proselitismo.<sup>34</sup>

Nessa perspectiva, o Ensino Religioso no ambiente escolar, a partir das discussões realizadas em torno de sua contribuição no processo de formação do cidadão, e as mudanças ocorridas quanto ao entendimento de sua finalidade, vem tornando-se um campo de conhecimento mais humanista, isto é, interessado em compreender o ser humano de forma mais ampla, a partir não apenas dos seus aspectos religiosos, mas também dos aspectos culturais, sociais, psíquicos.

O Ensino Religioso na escola passa assim a revestir-se de novos conceitos, atendendo às indagações, às transformações e às necessidades da contemporaneidade. Colaborando na construção de uma sociedade mais ecumênica, próxima de um discurso e uma

---

<sup>32</sup> DAUNIS, 2000, p. 56.

<sup>33</sup> DAUNIS, 2000, p. 129-130.

<sup>34</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional*. 5. ed. Biblioteca Digital, 2010. p. 27-28. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/1db\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/1db_5ed.pdf)>. Acesso em 18 de jan. 2012.

convivência, na qual todas as expressões de fé tenham espaço para serem ouvidas, compreendidas e respeitadas.

### **O (a) Adolescente e a Espiritualidade**

É importante entender antes de tudo que religiosidade é diferente de espiritualidade. Enquanto o primeiro está relacionado à prática de rituais de uma religião, a espiritualidade é a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida, seu significado é a relação com o sagrado ou com o transcendente, que podem (ou não) levar ou resultar do desenvolvimento de rituais religiosos e formação de uma comunidade. A religiosidade e espiritualidade podem ser abrangidas como extensões mais amplas e autônomas de denominações institucionalizadas de religião<sup>35</sup>.

Relacionar adolescência e espiritualidade, às vezes, para alguns, se torna difícil de entender. Isto ocorre pelo fato deles não compreenderem a espiritualidade como algo próprio do ser humano e presente em suas fases de desenvolvimento.

Para Leonardo Boff (1993), a espiritualidade abrange todo o ser humano enquanto energia, sentido e vitalidade, integrando interioridade, exterioridade e profundidade, nas relações consigo, com os outros, com a natureza, com o transcendente e com a sociedade. As afinidades são próprias à cultura. Entretanto, a qualidade das relações é que dará definição à vida e à busca da espiritualidade.<sup>36</sup>

Na adolescência, o ser humano passa por diferentes conflitos relacionados à sua existência, à sua identidade e à sua maneira de ser. As transformações, que lhe ocorrem, são capazes de desenvolver sua espiritualidade, obviamente influenciadas pelo meio social e cultural em que vive.

A pluralidade cultural, tão presente na sociedade, possibilita ao adolescente aproximar-se de diferentes práticas religiosas e conceitos de fé, como forma de entender a si mesmo, na intenção ou não de encontrar respostas aos seus questionamentos.

Não se pode simplesmente afirmar que o (a) adolescente está alheio à espiritualidade. Na verdade, o que se observa atualmente é uma expressividade comportamental forte de adolescentes e jovens em práticas relacionadas à sua espiritualidade.

Nesse contexto, a escola, espaço onde o adolescente passa boa parte do seu tempo, não se pode negar a presença desta realidade. Torna-se importante que a Escola se mostre

---

<sup>35</sup> CAMBOIM, Aurora; RIQUE, Julio. Religiosidade e Espiritualidade de Adolescentes e Jovens Adultos. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010 - ISSN 1983-2850. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf6/11Aurora.pdf>>. Acesso em: 26 ago.2012.

<sup>36</sup> MAZZAROLLO, Gisele. *A espiritualidade como dimensão da adolescência*. Disponível em: <[http://72.29.80.171/~conerpas/documentos/A\\_espiritualidade\\_como\\_dimensao\\_da\\_adolescencia.pdf](http://72.29.80.171/~conerpas/documentos/A_espiritualidade_como_dimensao_da_adolescencia.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2012.

aberta a essa questão, estruturando seu currículo escolar às expectativas que são trazidas pelos (as) estudantes. Principalmente, quanto ao componente curricular de Ensino Religioso, que basicamente oportuniza o debate quanto à espiritualidade.

A Escola deve desenvolver atividades e discussões que estimulem e ajudem o adolescente a compreender sua espiritualidade. Isso não significa tornar o espaço escolar em uma instituição religiosa ou algo parecido. Mas como instituição educacional, a escola não pode estar à margem desse processo na vida do adolescente.

É importante perceber que, entre muitas transformações ocorridas no ser humano no decorrer do seu desenvolvimento, sua espiritualidade molda-se a essas transformações, permitindo a construção de novos conceitos e valores próprios às suas experiências acumuladas ao longo de sua existência.

### **A Importância e o Significado do Ensino Religioso – A Pesquisa Social**

A pesquisa foi realizada com 36 (trinta e seis) adolescentes do sexo masculino e feminino, com faixa etária entre 13 e 16 anos, do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de questionário organizado em 10 questões para coleta de informações, em uma Escola Pública Municipal, localizada no centro urbano do município de Mirinzal – MA, no mês de abril de 2011.

A intenção por meio das perguntas aos (as) adolescentes, era verificar seu interesse à disciplina de Ensino Religioso, as possíveis relações dos conteúdos trabalhados na sala de aula com o cotidiano do (a) aluno (a), sua forma de expressar a fé, a avaliação do trabalho do professor (a) pelo (a) adolescente, o olhar do (a) adolescente sobre seus (as) colegas em relação ao componente curricular, sua importância na Escola não apenas no âmbito religioso, mas também social.

#### ***Dados relativos ao questionário – alunos***

A estrutura das questões estava condicionada a adquirir informações fundamentais para a discussão do Ensino Religioso e sua relação com o(a) adolescente. Mesmo sendo perguntas com respostas optativas, alguns adolescentes fizeram questão de acrescentar algumas anotações com informações complementares ao questionário, o que enriqueceu ainda mais a pesquisa.

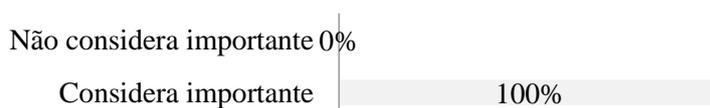
*Gráfico 1 – Quantidade de Adolescentes.*

A segunda pergunta se referia à frequência dos (as) adolescentes a uma Igreja. Como resposta, teve-se a seguinte: 84% afirmam frequentar alguma Igreja e 16% responderam não frequentar igreja alguma.

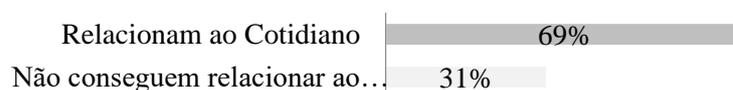
*Gráfico 2 – Frequência a uma Igreja.*

Em seguida, a terceira pergunta se voltava ao questionamento da importância dos conteúdos de Ensino Religioso, trabalhados na escola, para a formação escolar e social do adolescente. Como resposta, teve-se a seguinte: 100% dos adolescentes consideram os conteúdos de Ensino Religioso como importantes para sua formação.

*Gráfico 3 – Sobre a importância dos conteúdos do Ensino Religioso para sua formação.*



A quarta questão indagava a possibilidade do (a) adolescente relacionar as aulas de Ensino Religioso ao seu cotidiano, isto é, verificar se há uma aproximação entre a teoria, os conhecimentos apresentados nas aulas de Ensino Religioso e a prática de vida do adolescente. A resposta foi: 69% dos adolescentes conseguem relacionar os conteúdos de Ensino Religioso ao seu cotidiano e 31% informaram não conseguir relacionar o Ensino Religioso ao cotidiano. Veja o gráfico abaixo:

*Gráfico 4 – Relacionar as aulas de Ensino Religioso ao seu cotidiano.*

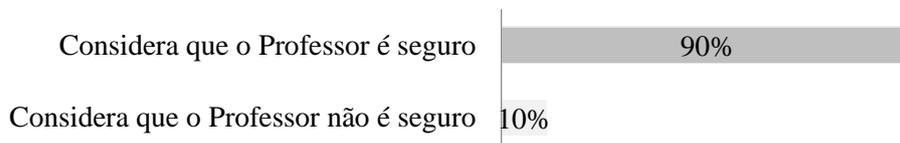
Na quinta questão, examinaram-se a forma que o (a) professor (a) desenvolve as aulas de Ensino Religioso. Os adolescentes responderam: 90% afirmaram ser interessante e 10% considerou não ser interessante.

*Gráfico 5 – Quanto à forma que o professor desenvolve o componente em sala de aula.*



Seguindo a mesma abordagem, em relação às aulas do (a) professor (a), a sexta questão interrogava quanto à segurança do docente com o conteúdo, ao ministrar as aulas de Ensino Religioso. Como resultado das respostas obteve-se: 90% consideraram que o professor desenvolve as aulas de Ensino Religioso de forma segura, demonstrando conhecimento sobre o conteúdo, e 10% consideraram que o (a) docente apresenta-se de forma insegura.

*Gráfico 6 – Sobre a segurança do professor quanto ao conteúdo que está apresentando na sala de aula.*



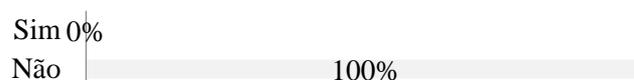
A sétima questão permitia que o adolescente opinasse quanto à mudança dos métodos de ensino utilizados pelo (a) docente de Ensino Religioso, como forma de perceber a satisfação ou não dos estudantes e verificar se a metodologia é ou não uma das questões que compromete o interesse dos adolescentes pelo Ensino Religioso. O resultado colhido foi o seguinte: 90% dos adolescentes consideram ser necessária, mudanças nas metodologias utilizadas pelo (a) docente de Ensino Religioso, e 9% consideraram não ser necessária mudança nas metodologias utilizadas.

*Gráfico 7 – Os professores deveriam mudar os métodos de ensino nas aulas de Ensino Religioso?*



Em seguida, como forma de verificar o olhar do adolescente em relação aos colegas, no que se refere ao interesse pelas aulas de Ensino Religioso, a oitava questão interrogava se o (a) adolescente percebia, por parte de seus colegas, algum interesse pelo Ensino Religioso. A resposta foi a seguinte: 100% dos (as) adolescentes afirmaram não perceber interesse algum por parte de seus colegas, nas aulas de Ensino Religioso, como demonstra o gráfico.

*Gráfico 8 – Os (as) seus (uas) colegas demonstram interesse pelas aulas de Ensino Religioso?*



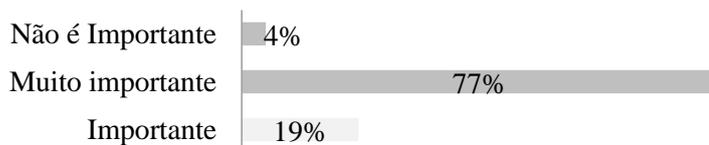
Já a questão seguinte, interrogava sobre o interesse próprio do (a) adolescente em conhecer mais sobre o Ensino Religioso. O resultado apresentado foi bastante interessante, pois, 100% dos (as) adolescentes afirmaram ter interesse em conhecer mais o Ensino Religioso.

*Gráfico 9 – Quanto ao interesse em conhecer mais sobre o Ensino Religioso.*



Na décima questão, o (a) adolescente foi interrogado (a) quanto ao nível de importância do Ensino Religioso na Escola, no processo de sua formação para a vida. Os resultados apresentados foram: 77% consideram muito importante, 19% consideram apenas importante, e 4% responderam não ser importante. Veja o gráfico abaixo.

*Gráfico 10 - Nível de importância das aulas de ensino religioso na escola para a vida.*



***Considerações sobre os dados da pesquisa com os adolescentes***

O questionário, direcionado aos adolescentes, fundamentava-se em instigar a questão das metodologias de Ensino Religioso. Entre os dados iniciais que podem ser considerados, está o *gráfico 3* referente aos adolescentes, que apresenta uma amostra sobre a importância dos conteúdos de Ensino Religioso para a sua formação escolar.

O resultado demonstrou que 100% dos adolescentes consideram o Ensino Religioso como componente curricular importante no processo de sua formação. Por meio dessa amostra se pode concluir que, mesmo sendo um componente optativo, o Ensino Religioso para o adolescente é tão importante quanto os outros componentes da matriz curricular e de alguma forma os conteúdos trabalhados despertam seu interesse. Esse ponto de vista estabelecido pelo adolescente se dá pela forma em que o Ensino Religioso tem sido amplamente apresentado no espaço escolar. Atualmente, os docentes têm demonstrado uma consciência, no que se refere à pluralidade cultural e de confissão de fé presentes na escola, percebendo, então, que o Ensino Religioso não é um componente curricular que ensina ou impõe uma determinada Religião, mas um componente voltado a discutir, estudar, investigar as diferentes manifestações de religiosidade nas sociedades humanas.

Sendo assim, o (a) adolescente, que convive em um mundo atual e dinâmico com diferentes ferramentas de comunicação e informação, se vê atraído em conhecer ao outro. Além disso, os valores morais e sociais estimulados pelas instituições sociais da contemporaneidade, em sua maioria, compartilham a ideia da liberdade de expressão, de pensamento, de fé, do respeito ao outro, de solidariedade, influenciando de forma direta ou indireta na formação dos adolescentes. Nessa perspectiva, o componente curricular Ensino Religioso, entre outros objetivos, deverá direcionar ao desenvolvimento de valores fundamentais para a convivência no meio social.

Dessa forma, ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Religioso, o professor deve levar em consideração as indagações, os questionamentos, as vivências dos adolescentes. Certamente esse critério orientará de forma positiva na seleção dos conteúdos, promovendo uma aula interessante e significativa para os educandos, uma vez que o conteúdo não pode estar distanciado da realidade, na qual o discente vive, isto por que poderá comprometer a praticidade do conhecimento.

Ainda se percebe, por meio do questionário, que o adolescente considera o Ensino Religioso não apenas importante na sua formação escolar, mas também importante para sua vida. Neste sentido, permite perceber a disciplina não apenas na esfera do saber religioso, mas também no âmbito da espiritualidade.

No Brasil, há um histórico cultural de experiências religiosas, tipicamente cristãs, que ainda exercem forte influência no ambiente social, tanto que muitas vezes a vida religiosa é associada à vida social.

O que se pretende demonstrar é que, desde a infância, devido à cultura, o ser humano passa a ter uma imagem de Deus. Essa imagem se desenvolve a partir das experiências religiosas e sociais que o adolescente vai tendo ao longo de seu crescimento. E por vezes, essa imagem é influenciada não apenas pela família ou pelo grupo religioso ao qual o sujeito pertença, mas também pela escola, que em sua prática educacional, compartilha de vários elementos culturais da comunidade, na qual está inserida.

Nessa perspectiva, o adolescente percebe o Ensino Religioso como uma oportunidade de conhecer mais sobre o transcendente. Seja em uma perspectiva comum à sua fé, ou diferente da sua. Ou para aqueles que não estão envolvidos num grupo religioso, uma forma de conhecer as diferentes concepções de fé, e o interesse em desenvolver uma prática relacionada à espiritualidade.

Para o adolescente, o Ensino Religioso deve ser uma porta de conhecimento e encontro entre ele e o mundo, pois, conhecendo o dinamismo em que as práticas religiosas se desenvolvem em cada cultura ou grupo religioso, o adolescente terá condições morais, culturais e sociais de reconhecer-se no outro como sujeito de direitos iguais.

Outro dado importante a ser considerado, refere-se ao indicado no *gráfico 4* que demonstra a questão dos adolescentes relacionarem as aulas de Ensino Religioso ao seu cotidiano. Na informação dada, a maior parte dos participantes afirmou conseguir fazer esse relacionamento, no entanto, o número dos que não conseguem fazer esta associação, teoria e realidade, chama a atenção. Dos adolescentes participantes, 31% afirmaram não relacionar os conteúdos de Ensino Religioso ao cotidiano.

No processo de ensino-aprendizagem, é fundamental que o estudante estabeleça uma ponte entre o conhecimento apresentado no ambiente escolar e o conhecimento de mundo que ele já traz de sua realidade social. Partindo desse princípio, é possível definir o que se considera como aprendizagem significativa, pois, foi possível para o estudante perceber que aquilo que se aprende na escola é vivenciado no seu dia a dia. Isso desperta interesse e possibilita a construção de um conhecimento dinâmico e real.

No que se refere à esfera do componente curricular Ensino Religioso, para alcançar essa meta, é preciso que o docente, como mediador da aprendizagem na sala de aula, leve em consideração os aspectos culturais e as vivências dos adolescentes e permita que eles sejam ouvidos. A atenção e a percepção do docente são fundamentais para verificar a forma como os adolescentes estão correspondendo à proposta de ensino apresentada, pois, será a medida da organização de seu programa de ensino.

Neste sentido, a escola pública deve ter uma preocupação na formação de seu currículo, a oferta de ensino aos diferentes sujeitos da sociedade, pois como instituição

pública e política<sup>37</sup>, é um espaço de diversidade social que deve estar preparado para atender aos diferentes interesses, consolidando a construção da cidadania e uma sociedade potencializada.

Outro dado interessante se refere ao *gráfico 7*, no qual os adolescentes informaram sobre as metodologias de ensino dos docentes. Segundo o resultado, 91% dos adolescentes participantes da pesquisa consideram necessária a mudança nos procedimentos metodológicos.

É relevante considerar que, por mais que um conteúdo seja necessário ou interessante a ser desenvolvido na sala de aula, é fundamental o professor pensar em como esse conteúdo será apresentado aos adolescentes e como ele será conduzido.

Antes de tudo, o docente tem que motivar o estudante a se envolver na aula, despertar sua curiosidade. Isso não significa lançar ao estudante inúmeras informações ou indagações. O docente deve pensar em algo estratégico, algo que o envolva e o faça sentir-se envolvido na aula. O adolescente tem que se sentir parte da aprendizagem e responsável por ela, como o sujeito que pode interferir de forma dinâmica no momento da aula.

Uma proposta, entre tantas outras, seria a construção de um planejamento com os adolescentes, em que eles poderiam sugerir as atividades, os recursos, as tarefas, a organização de eventos, a avaliação, etc. Sendo importante que o docente possa mediar de forma coerente todo o procedimento, para que não resulte em uma desorganização.

Nesse sentido, não ficam centralizadas as decisões ou imposições na figura do docente, mas permite que o adolescente sinta-se também importante e responsável no processo de ensino-aprendizagem. Uma boa aula, entre outras coisas, é resultado da metodologia utilizada. Para isso, faz-se necessário a realização de pesquisas e leituras, de maneira a permitir que o docente saia da zona de conforto e encare os novos desafios como educador (a).

## CONSIDERAÇÕES

A Adolescência deve ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do ser humano. Uma fase de transição em sua vida com significativas mudanças, não apenas no seu aspecto físico. Sendo importante levar em consideração as mudanças ocorridas no que se refere aos aspectos cognitivos, ao psicossociais e a sua fé.

---

<sup>37</sup> FUCHS, Henri Luiz. O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso e no Currículo Escolar. In: BRANDENBURG, Laude Erandi (Org.). *Fenômeno Religioso e Metodologias*: VI Simpósio de Ensino Religioso. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009. p. 51.

Para compreender os diferentes conflitos pessoais e intrapessoais, sua forma de comportamento e os ideais que o ser humano vivencia nessa fase, tornam-se interessante conhecer as distintas teorias sobre a adolescência.

As mudanças ocorridas na adolescência contribuem no processo da personalidade do adolescente. Na verdade, uma das buscas nessa fase da vida humana é a própria identidade. As experiências, a configuração de como se percebe no mundo, as informações e a forma de como às processa definem gradativamente seu Eu.

O contexto, ao qual o adolescente está inserido e que influenciará em sua formação, está estritamente associado ao espaço cultural em que vive e ao seu tempo. Esses fatores, espaço e tempo, são significativos para compreender a forma de o adolescente perceber-se como sujeito social.

Entretanto, isso não significa afirmar que o adolescente é produto de uma única cultura. Nesse século, o isolamento cultural quase que se torna impossível. Isso permite ao adolescente, por meio das distintas tecnologias de mídia, “conhecer” culturas e formas de compreender o mundo, diferentes das quais ele antes conhecia ou foi instruído.

Nesse sentido, a formação do adolescente passa a ser influenciada não apenas pela sua cultura, mas também pelas demais. Esse indivíduo passa a conhecer ou se relacionar, por meio de um julgamento pessoal de valores feito por ele.

Muitas vezes, o fato do adolescente expressar um comportamento cultural “diferente” da maioria, como forma de inovar, pode ser compreendido como uma possibilidade de diferenciar-se dos outros, de assumir um posicionamento que chame a atenção; de ser percebido na sociedade; ou de descontentamento com sua realidade.

Adolescência é uma fase de escolhas significativas, a busca de um novo sentido, de uma identidade, de um referencial, familiarizando-se a grupos, estilos, comportamentos, como forma de projetar sua personalidade.

Nessa dimensão, a Escola desenvolve um importante papel na formação do adolescente. É o espaço onde significativas experiências em sua vida são realizadas. É nela que o adolescente busca respostas aos seus questionamentos.

Ajustando seu conceito de vida e de mundo por meio da proposta educativa que é oferecida por meio dos componentes curriculares.

Para que o Ensino Religioso, como parte da formação social do adolescente, acompanhe os desafios que lhe são propostos, é necessário que a Escola tenha a preocupação em organizar um currículo que atenda às necessidades de sua clientela. Necessário ter em consideração o perfil dos adolescentes, sua cultura e a pluralidade cultural.

Uma das ferramentas disponíveis a colaborar na elaboração, organização e execução do currículo para o Ensino Religioso são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER) publicado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. Neles a proposta é voltada em promover um Ensino Religioso dinâmico e atual ao contexto religioso atual, tornando-o mais interessante e significativo para os adolescentes.

Quanto aos adolescentes, percebeu-se um interesse significativo em conhecer mais sobre o Ensino Religioso e sobre sua própria fé, por considerarem o componente como importante no processo de sua formação.

Deve-se lembrar de que o ser humano é um ser que busca pela espiritualidade. A fase da adolescência não o limita a essa busca. Pelo contrário, é na adolescência que suas definições de fé se estabelecem de forma mais consistentes a partir dos conceitos e das relações que ele (a) abstrai para si.

Apresentar o Ensino Religioso para o adolescente é possibilitar uma porta para a compreensão das suas mudanças como ser humano. Nessa possibilidade, é importante que a escola, assim como os docentes, promovam por meio de suas metodologias de ensino, um contexto compreensível, atual e convidativo para o (a) adolescente encontrar a si mesmo e seu lugar na sociedade.

## REFERÊNCIAS

BOFF, L. *Ecologia, Mundialização, Espiritualidade. A emergência de um novo paradigma*. São Paulo: Ática, 1993.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. 5ª ed. Biblioteca Digital, 2010. p. 27-28. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf)>. Acesso em 18 de jan. 2012.

CAMBOIM, Aurora; RIQUE, Julio. **Religiosidade e Espiritualidade de Adolescentes e Jovens Adultos**. *Revista Brasileira de História das Religiões*. ANPUH, Ano III, n. 7, Mai. 2010 - ISSN 1983- 2850. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf6/11Aurora.pdf>>. Acesso em: 26 ago.2012.

DAUNIS, Roberto. **Jovens: Desenvolvimento e Identidade: Troca de perspectiva na psicologia da educação**. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FOWLER, James W. **Estágios da fé: A psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FREUD, S. **Obras completas**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FUCHS, Henri Luiz. O Fenômeno Religioso no Ensino Religioso e no Currículo Escolar. In: BRANDENBURG, Laude Erandi (Org.). **Fenômeno Religioso e Metodologias: VI Simpósio de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009.

MAZZAROLLO, Gisele. **A espiritualidade como dimensão da adolescência**. Disponível em: <[http://72.29.80.171/~conerpas/documentos/A\\_espiritualidade\\_como\\_dimensao\\_da\\_adolescencia.pdf](http://72.29.80.171/~conerpas/documentos/A_espiritualidade_como_dimensao_da_adolescencia.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2012.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

PRESIDENCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL. **LEI Nº 9.475, DE 22 DE JULHO DE 1997**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9475.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

## ANÁLISE DO ENSINO DE QUÍMICA ADOTADO PELO SISTEMA SOME: Um estudo no interior de Cametá-PA.

Carlos Andrey Almeida Ribeiro<sup>38</sup>

Jefferson Epifane Cruz<sup>39</sup>

**RESUMO:** A presente pesquisa foi realizada na localidade de Joroca Grande, município de Cametá-Pa, na E.M.E.F. Raimunda Pontes e, também, na sede do município, na E.E.E.M. Osvaldina Muniz, tendo como objetivo analisar o ensino de Química no Sistema Organização Modular de Ensino (SOME), buscando apresentar algumas vertentes que cercam esse processo de ensino dentro do meio escolar. A pesquisa teve como base a utilização e avaliação de questionários, os quais foram aplicados na zona urbana e rural, levando em considerações perguntas relacionadas ao cotidiano escolar dos alunos e professores, e as divergentes práticas de ensino, a fim de apresentar e avaliar possíveis diferenças desse modelo de ensino em relação ao tradicional. A partir dos resultados obtidos foi possível verificar que a didática usada em ambas as escolas pelos docentes é adequada, além de incentivo através de projetos desenvolvidos pelas instituições, porém ainda é grande a diferença estrutural entre as escolas e se faz necessário pesquisas mais profundas para que sejam futuramente discutidas possíveis soluções.

**Palavras-chave:** Ensino de Química;SOME; Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** The present research was carried out in the locality of Joroca Grande, municipality of Cametá -Pa, in EMEF Raimunda Pontes and, also, at the seat of the municipality, in E.E.E.M. Osvaldina Muniz, aiming to analyze the chemistry teaching in Module Teaching Organization System (SOME), seeking to present some aspects that surround this process of education within the school environment. The research was based on the use and evaluation of questionnaires, which were applied in urban and rural areas, taking into consideration questions related to daily school students and teachers, and the different teaching practices in order to present and evaluate possible differences this teaching model compared to traditional. From the results it was verified that the teaching used in both schools by teachers is adequate, and encouragement through projects developed by the institutions, but is still large structural difference between schools and it is necessary to further research to possible solutions are discussed in the future.

**Keywords:** Teaching of Chemistry;SOME; Teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>38</sup>Professor de Química, formado pela Universidade Estadual do Pará-UEPA, Pós-Graduação em andamento no Centro Universitário Internacional-UNINTER, curso de Metodologia do Ensino de Biologia e Química. *e-mail:* carlosandrey2008@gmail.com.

<sup>39</sup>Professor de Química, formado pela Universidade Estadual do Pará-UEPA. *e-mail:* jeffersonepifane24@gmail.com.

Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007) é extensa a lista de elementos que podem ser considerados indispensáveis para uma educação escolar eficaz. Definimos, então, que o processo de ensino-aprendizagem abrange diversas áreas como: recursos pedagógicos, aulas experimentais, metodologia aplicada pelo docente e outros. Ocorrendo, além disso, as interações sociais em sala de aula: interações aluno-aluno e aluno-professor. Sendo assim temos o ensino de Química como foco, por ser o tipo de disciplina que exige não apenas aulas práticas para o seu desenvolvimento mais, além disso, outros recursos como os multimídia que servem de base para o desenvolvimento da mesma.

O campo de estudo está relacionado ao ensino modular, o qual está em constante crescimento, principalmente, nas regiões das ilhas que cercam o município de Cameté – PA. O Sistema Organização Modular de Ensino (SOME) foi criado com o intuito de fornecer educação no nível fundamental e médio para as localidades interioranas dos municípios. Em 1974 surgiu em uma localidade próxima, a escola que, atualmente, recebeu o nome de E.M.E.F. Professora Raimunda Pontes. Em 1978 a instituição foi transferida para a localidade de Joroca Grande. As aulas para ensino médio se iniciaram logo em 2002. Em 2004 já funcionava as turmas todas de ensino médio no SOME. Em 2011 foi construído pela prefeitura municipal de Cameté o novo prédio particular batizado com o nome E.M.E.F. Raimunda Pontes, onde foram agregadas a ela as turmas do SOME que são administradas pela E.E.E.M. Osvaldina Muniz que está localizada na Cidade de Cameté.

A pesquisa tem por objetivo avaliar como se encontra o processo de ensino-aprendizagem no SOME, baseando-se nos diferentes pilares que compõem o processo de ensino. Além disso, definir alguns aspectos e características que possibilitem o ensino adequadamente, identificar os problemas existentes com relação ao ambiente físico escolar e social; estabelecer as diferenças entre o SOME e o ensino regular.

## **Metodologia**

O local da pesquisa deu-se na região urbana da cidade de Cameté e região ribeirinha do município na localidade de Joroca Grande, localizada às margens do rio Tocantins. O SOME funciona de forma que apenas uma disciplina é explorada ao longo de sua carga horária correspondente ao longo do ano letivo, deste modo um professor pode ficar um mês ou até algumas semanas, já que as aulas são diretas 6h/dias e os professores na maioria das vezes são enviados da zona urbana para ministrar aulas, os quais chegam até as escolas depois de uma longa viagem de embarcações que levam até 01h e 30min para chegar ao destino.

O deslocamento de professores acaba se tornando um problema, pois os mesmos muitas vezes não exploram a disciplina como deveria ser explorada. Assim, ao longo de cada ano, desde o ensino fundamental, que isso ocorre, vai se somando conteúdos que foram perdidos e, chegando no ensino médio, se torna uma somada de perda de conteúdos significativa. Contudo, vale ressaltar que:

O Estado do Pará nos últimos anos e principalmente a partir da década de 1980 programou o SOME para minimizar as lacunas educacionais existentes no Estado bem como garantir o acesso ao ensino médio para a população paraense que vive distante dos centros urbanos, os quais ficavam desassistidos desta etapa da educação. Sendo dever do Estado garantir um ensino de qualidade para todos (TAVARES NETO et al, 2000 apud QUEIROZ e TADEUCCI, 2009).

O estudo foi realizado, em primeiro lugar, com levantamento bibliográfico de autores abordando parâmetros essenciais para um processo de ensino-aprendizagem adequado. Assim, foram definidas algumas características relevantes em torno da educação e do ensino tais como: metodologia utilizada pelo docente; recursos didáticos e pedagógicos; aulas práticas; influência familiar no desenvolvimento do aluno e participação da escola no desenvolvimento do mesmo, além de outras questões. A qualidade do ensino depende muito da qualidade do professor, quanto à escola; ela deve oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem (GADOTTI, 2013).

Depois, foram elaborados questionários, abordando as questões sobre o levantamento bibliográfico, para alunos e professores. Os mesmos foram aplicados para 20 alunos, escolhidos aleatoriamente, do 3º ano de ensino médio da E.M.E.F. Raimunda Pontes (zona rural); 20 alunos, escolhidos aleatoriamente, do 3º ano de ensino médio da E.E.E.M. Osvaldina Muniz (zona urbana) e os professores da disciplina química de ambas as escolas; para posterior comparação das escolas.

Foram escolhidas as turmas de 3º ano do nível médio porque a maior parte dos alunos faz parte da escola desde o seu 1º ano, assim, é o ideal para responder sobre alguma mudança e os professores também porque são os educadores responsáveis pelo desenvolvimento das turmas. Além disso, as questões formam a análise qualitativa do estudo e o número de alunos forma a parte quantitativa.

Os questionários seguem no Quadro 1, abaixo, sendo que os mesmos são todos com as mesmas problemáticas, porém com algumas alterações nas questões 5.2 e 10.2 dos professores e alunos respectivamente da E.E.E.M. Osvaldina Muniz, pois o transporte na cidade é mais fácil e o modelo de ensino é o regular.

Questionário 1 e 2: aplicados aos Alunos	Questionário 3 e 4: aplicados aos Professores
1. A didática usada pelo professor tem proporcionado conhecimento e interesses pela disciplina de Química? ( ) Sim ( ) Não	1. A escola fornece materiais necessários para proporcionar o processo de ensino aprendizagem aos alunos? ( ) Sim ( ) Não
2. Quanto aos recursos didáticos, como livros, computadores, data show, entre outras, os professores utilizam com frequência? ( ) Sim ( ) Não	2. Você acha que a faixa etária dos alunos influencia de alguma forma no processo de ensino aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não Justifique: _____
3. A escola proporciona recursos didáticos suficientes para um bom processo de ensino-aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não Justifique: _____	3. Quanto às aulas práticas você as realiza? ( ) Sim ( ) Não Por que: _____
4. Em relação às aulas práticas, aonde elas acontecem? ( ) Sala de aula ( ) Laboratório ( ) Outro Ambiente ( ) Não há aula Prática	4. A respeito dos seus planos de aula, você os realiza seguindo as normas da instituição ou busca se empenhar nas deficiências dos alunos? ( ) Sim ( ) Não
5. Você acha que fatores como meio de transporte, fenômenos naturais como chuva, enchentes e outros, influenciam no processo de aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não Justifique: _____	5.1. O deslocamento de seu local de moradia até o prédio escolar influencia de alguma forma no ensino a ser ministrado? ( ) Sim ( ) Não 5.2. Quanto ao deslocamento você utiliza veículo próprio ou utiliza meio de transporte particular? O que você queria que mudasse? ( ) Sim ( ) Não
6. Os pais estimulam e apoiam os seus estudos? ( ) Sim ( ) Não	6. Os alunos são participativos nas aulas? De que forma? ( ) Sim ( ) Não
7. Você tem perspectivas em buscar outras escolas fora de sua localidade que forneçam o ensino mais qualificado e futuramente cursar uma universidade? ( ) Sim ( ) Não	7. Os pais participam diretamente na vida escolar dos alunos? ( ) Sim ( ) Não
8. A escola realiza feiras culturais, semana estudantis, projetos e outros? ( ) Sim ( ) Não	8. Você se sente preparado para receber alunos com necessidades especiais? ( ) Sim ( ) Não
9. Qual a principal fonte de pesquisa que você utiliza? ( ) Livros ( ) Jornais ( ) Revistas ( ) Internet ( ) Outros	9. Qual o nível de interesse pelos conteúdos que você consegue observar nos alunos? ( ) Excelente ( ) Bom ( ) Regular ( ) Insuficiente
10.1. Você acha que se o modo de ensino fosse alterado para Regular o processo de aprendizagem mudaria? Por quê? ( ) Sim ( ) Não Justifique: _____ 10.2. Você acha que o modo de ensino Regular que é utilizado contribui para o processo de aprendizagem? Por quê? ( ) Sim ( ) Não	10. Você acha que os alunos formados e futuros formandos terão nível necessário para ingressar em uma universidade? ( ) Sim ( ) Não

Fonte: Questionários aplicados na pesquisa de campo

## Resultados e Discussões

A partir da aplicação dos questionários, foram analisados os dados obtidos e foi feita a relação dos dados com ideias de autores, que são mencionados ao longo da pesquisa, que abordassem o conteúdo da referida questão do questionário. Assim, chegamos seguintes resultados dos questionários para alunos e questionários para professores.

## Questionários para Alunos

### A didática docente

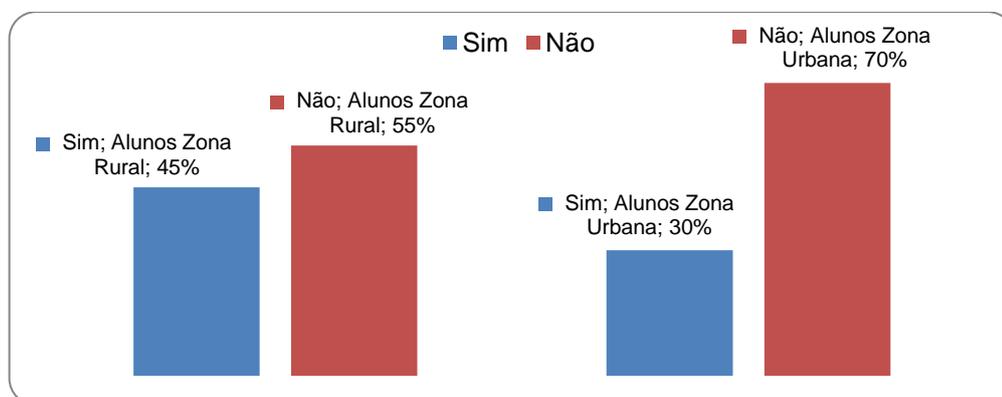
Sobre a questão 1, 100% dos alunos da escola da zona urbana concordaram que a didática que o professor utiliza é adequada. Para 95% dos alunos da zona rural a didática utilizada pelo docente é adequada. Deste modo, de ambas as turmas, pode-se dizer que a didática utilizada pelo professor, segundo a opinião dos alunos, é muito boa.

Assim, Nardi, Bastos e Diniz (2004) *apud* Costa (2009), afirmam que o educador deve possuir habilidades na utilização e aplicação de procedimentos de ensino. Acredita-se que não basta apenas o aluno sair da universidade com o diploma, mas ele deve saber lidar com o exercício da profissão.

### Os recursos didáticos

Os recursos didáticos têm uma função importantíssima no processo de ensino, pois é através dele que os professores e os alunos se baseiam para realizar suas pesquisas, questionamentos, dúvidas, dentre outras. A Figura 01, abaixo, mostra em porcentagem os resultados obtidos:

**Figura 01** –Respostas dadas pelos alunos a pergunta 2.



**Quanto aos recursos didáticos, como livros, computadores, data show, entre outras, os professores utilizam com frequência?**

Fonte: Pesquisa de campo.

A Figura 01, acima, mostra que a utilização de recursos didáticos para o ensino da química não é amplamente explorada pelos professores, sendo que é mais usado nas escolas de zona rural. Segundo Souza (2007):

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino- aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA 2007, p.112-113).

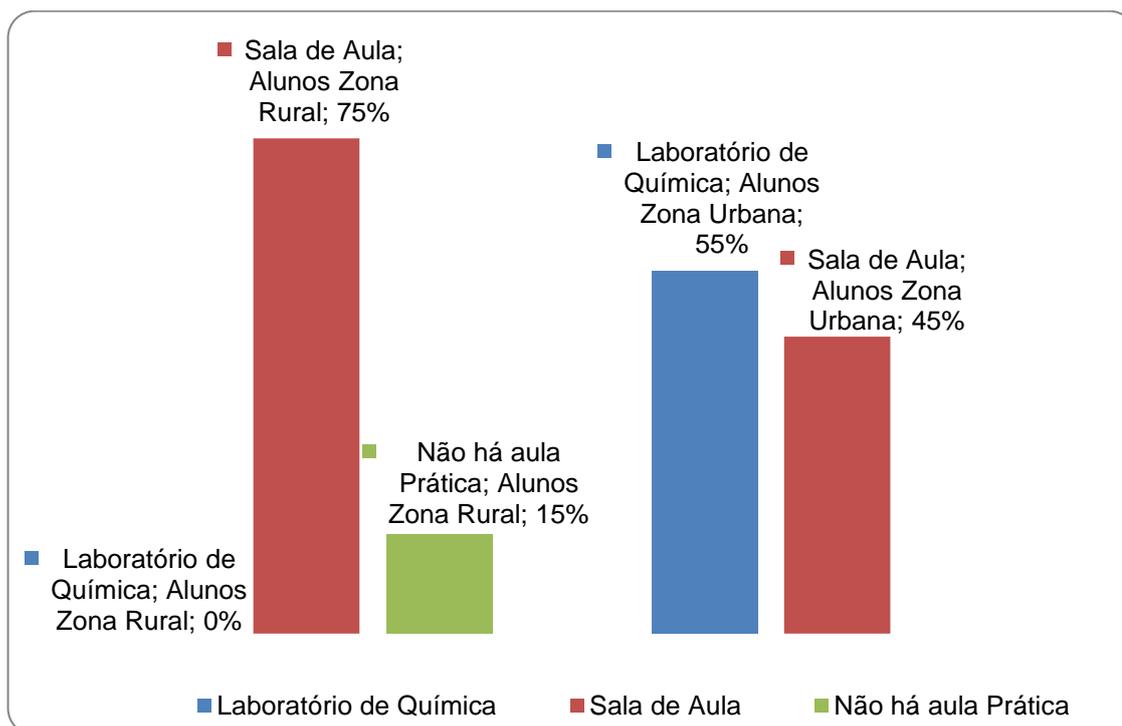
Então, se observa os recursos didáticos como uma ferramenta de auxílio que possibilitará aos alunos novos conhecimentos e ampliação do seu senso crítico, pois o educando só despertará interesses, à medida que o professor desperta no mesmo a curiosidade de buscar, de criticar e de dar sua própria opinião.

Em relação à questão 3, relacionada, também a recursos didáticos, 75% e 55% dos alunos das zonas rural e urbana, respectivamente, afirmaram que há falta de recursos didáticos nos estabelecimentos de ensino e isso é mais evidente na E.M.E.F. Raimunda Pontes. Tanto na zona rural quanto na zona urbana os alunos apontaram que há falta de livros, de materiais didáticos, há falta de computador para pesquisa e que o laboratório de informática não está funcionando.

### **Aulas práticas**

Na zona rural não há laboratório de química para exploração de aulas no seu ambiente próprio, então, os professores recorrem a aulas em sala quando precisariam de laboratório. Na zona urbana a escola está com laboratório em funcionamento e estruturado com materiais básicos como vidrarias simples (Becker, tubos de ensaio, balão de fundo redondo e chato, outros) e reagentes mais usados (NaOH, NaHCO<sub>3</sub>, HCl, HNO<sub>3</sub>, C<sub>3</sub>H<sub>8</sub>O, CaCO<sub>3</sub>, C<sub>2</sub>H<sub>6</sub>O, AgNO<sub>3</sub>, KNO<sub>3</sub> e outros).

Através da Figura 02, é possível notar que na Escola Raimunda Pontes as aulas práticas acontecem em sala de aula na sua maior parte, mas 15% dos alunos afirmam não haver aulas práticas por não terem participado quando a mesma ocorreu. Na escola Osvaldina Muniz a maior parte das aulas práticas ocorrem nos laboratórios e também na sala de aula.

**Figura 02** – Respostas dadas pelos alunos a pergunta 4.**Em relação às aulas práticas, onde elas acontecem?**

Fonte: Pesquisa de campo.

Afirma Pessoa (2001) *apud* Prigol e Giannotti (2008), que durante uma atividade prática o docente estimula o aluno a gostar e a entender os conteúdos, fazendo isso através de práticas que partem da realidade do cotidiano dos alunos. Grande parte dos alunos não sabe o porquê de estudar Ciências, pois os mesmos não veem relação com o mundo em sua volta, para isso o docente deve agir como mediador entre teoria e pratica, para que o aluno possa entender o que há no experimento e em sua volta e a relação que os mesmos têm.

As universidades e outros tipos de instituições técnicas não estão interessados em questionar apenas as teorias de determinado conteúdo, elas estão focadas em saber a que tipo de situações-problemas esses conhecimentos se aplicam, esse tipo de abordagem é alcançada a partir de aulas práticas, onde os alunos saberão como e de que forma as leis se aplicam.

**Fatores climáticos**

Sobre a questão 5, 5,75% dos discentes da zona rural afirmam que fatores climáticos como chuvas e enchentes, e meio de transporte interferem negativamente, pois não há como chegar a escolar devido aos fatores citados, os mesmos justificaram que não tem aula na maioria das vezes que esses eventos acontecem, pela falta de alunos que não chegam a escola. Sabendo que é uma região de ilhas, há muitas ferramentas que são necessárias à locomoção e as embarcações, quando existem, não tem suporte necessário para que os

discentes não se molhem e isso acaba dificultando indiretamente o processo de ensino por não haver aula.

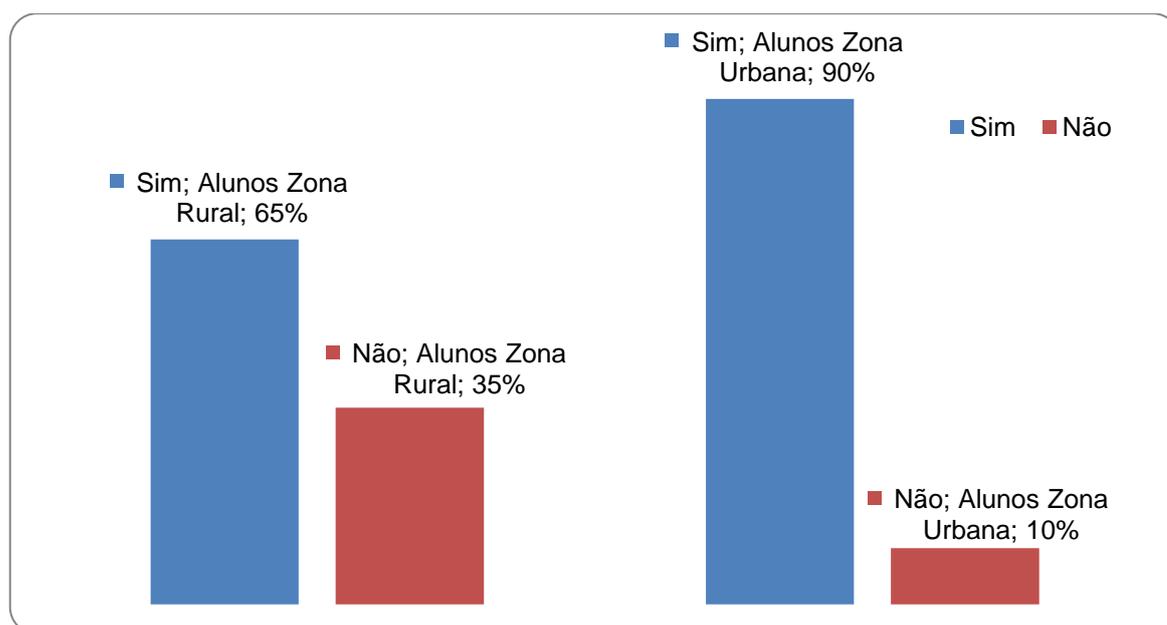
Em contrapartida, 70% dos alunos da zona urbana responderam que não há atrapalho. Na cidade, segundo os alunos, existem mais estruturas e meios de se chegar à escola, por conta disso, maior parte não se preocupa com questão de chuvas ou enchentes, mas há preocupação com goteiras, em sala de aulas, por parte de 100% dos alunos participantes da pesquisa, pois frequentemente ocorre estrago de material de estudo como livros, caderno e outros.

### Estímulo dos pais, perspectivas futuras e estímulo acadêmico

Quando questionados sobre o apoio familiar na questão 6, 100% dos alunos, tanto da zona urbana, quanto da zona rural, responderam que os pais estimulam e apoiam os seus estudos dando conselhos, mas dificilmente vão a escola se informar acerca do desempenho de seus filhos. O auxílio dos pais e da instituição de ensino tem um papel importantíssimo na formação do aluno, em virtude de ambos servirem como base de sustentação. Para Estevão (2012) a família, em consonância com a escola e vice-versa, são peças fundamentais para o pleno desenvolvimento da criança e conseqüentemente são pilares imprescindíveis no desempenho escolar.

Em relação a projetos e outros incentivos como feiras de ciências, aplicados em ambas as escolas, a Figura03 abaixo demonstra os resultados:

**Figura03**–Respostas dadas pelos alunos a pergunta 8.



### A escola realiza feiras culturais, semana estudantil, projetos e outros?

Fonte: Pesquisa de campo.

Percebe-se que as escolas em ambas as zonas, estão trabalhando para que ocorram interações entre alunos no desenvolvimento de projetos, feiras, e assim chamando a comunidade para participar. Na zona rural e na zona urbana os eventos citados anteriormente acontecem, porém com menor frequência na escola da zona rural, já que a mesma tem uma estrutura limitada em comparação com a escola da zona urbana, a qual tem mais recursos (corpo docente, coordenação, estrutura técnica) para o estimular essas atividades.

Hernandez e Ventura (1998, p. 61) ressaltam a importância dos projetos nas escolas

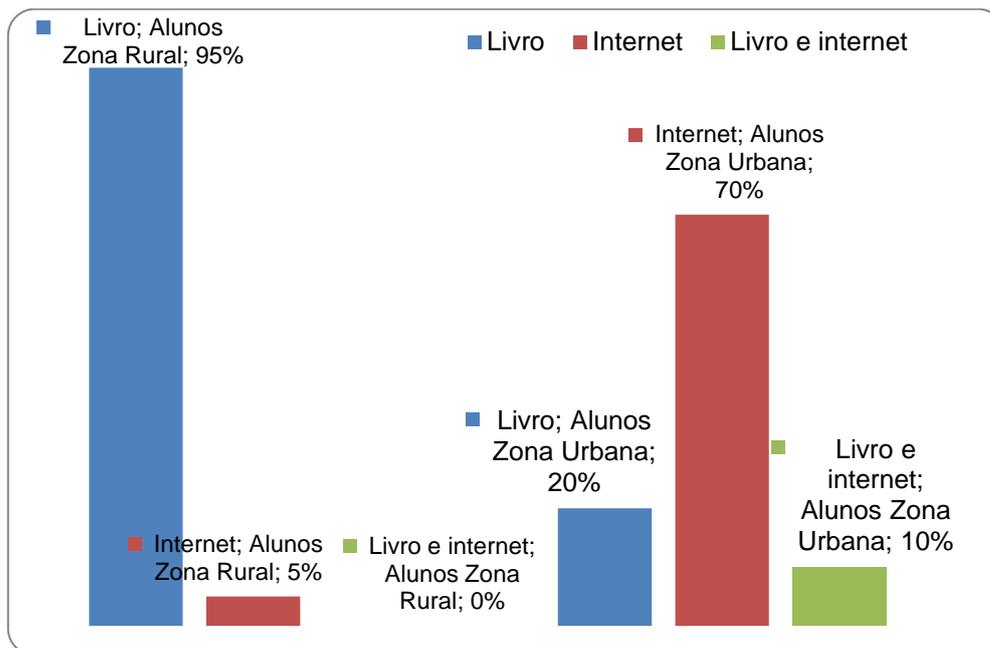
[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação ao tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Outra questão relevante acerca dos processos que a família e a escola acabam desenvolvendo nos discentes é a busca de futuras universidades, já que, segundo eles, se deve buscar mais qualificação para poder ter um bom emprego.

Em resposta a pergunta 7, 95% dos alunos da escola Osvaldina Muniz e 85% dos estudantes da escola Raimunda Pontes responderam que visam estudar em universidades. Isso se dá pelo incentivo tanto da escola quanto dos familiares. Através da motivação, a busca por mais conhecimento e principalmente por uma vida futura estável são os principais motivos pelos quais os alunos almejam outras instituições para melhor qualificação profissional.

### **Fonte de pesquisa e modo de ensino**

O livro didático é a ferramenta que está mais presente na zona rural, sendo, portanto, a mais presente nas pesquisas dos alunos, pois a internet ainda é de difícil acesso. O que já não ocorre na zona urbana, onde a internet é disponível em maior escala, como se pode ver na Figura 04 abaixo

**Figura04** -Respostas dadas pelos alunos a pergunta 9.**Qual a principal fonte de pesquisa que você utiliza?**

Fonte: Pesquisa de campo.

A internet oferece maior perigo comparando com outras fontes de pesquisa. Campello (2000) afirma que não se pode deixar de mencionar a internet como uma rica fonte de informação para apoiar os trabalhos escolares, pois o uso de recursos hipertextuais e interativos devem ser estimuladas, mas é um ambiente que pode se tornar muito inseguro quanto à fonte pesquisa, por isso, os alunos devem saber a maneira correta de realizar suas pesquisas.

A última questão abordada na pesquisa é acerca do modo de ensino. Esta foi feita de maneira pouco diferente para as duas zonas: para alunos da E.M.E.F. Raimunda Pontes foi perguntado se o modo de ensino fosse alterado para “Regular” se seria melhor e para os alunos de ensino regular da E.E.E.M. Osvaldina Muniz foi perguntado se a forma de ensino trabalhada era adequada.

Sobre a questão 10.1, para 100% dos alunos da zona rural responderam que seria melhor se fosse alterado para regular a forma de ensino, em justificativa, a maior parte disse que teria um rendimento melhor da disciplina e maior aproveitamento do tempo ao longo do ano.

Sobre a questão 10.2, para 95% dos alunos da zona urbana a o modelo de ensino regular é adequado e, em justificativa, responderam que ocorre a associação de matérias ajudando na interdisciplinaridade, fica mais fácil de aprender, a aula não se torna enfadonha a disciplina e eles terão mais tempo para aprender. Os alunos da zona rural, que estão no 3º ano, por estarem há bastante tempo neste sistema de ensino, sabem que a

sistemática de funcionamento acaba prejudicando-os, desta forma possuem discernimento para saberem qual a melhor forma de aprenderem a fim de que esta seja eficaz às suas necessidades.

## Questionários Para Professores

### Recursos didáticos e faixa-etária estudantil

Em relação à pergunta 1, o professor regente do ensino regular respondeu que “sim”, a escola fornece os materiais necessários, mas o professor do SOME respondeu que “não”, a escola não proporciona acesso os materiais. Claramente é vigente que há mais recursos na Cidade de Cametá, do que na região ribeirinha. Castoldi e Polinarski (2009, p. 685) falam sobre os recursos didáticos:

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem.

Sobre a questão 2, para o professor da zona urbana, tem influência sim de maneira positiva, pois os alunos, com idades avançadas e muitos de ensino continuado se desenvolvem melhor. Por outro lado, para o professor da zona rural, isso se dá de maneira negativa, já que os alunos mais velhos não se preocupam com a aprendizagem, pois muitos estudantes mais velhos acreditam que não tem mais tempo ou capacidade para estudar.

### Aulas experimentais, planos de aula e participação dos alunos

Ao questionamento 3, os dois professores afirmaram que utilizam aulas experimentais, pois, segundo o professor da Osvaldina Muniz, é fundamental em se tratando de uma ciência experimental, em sua essência e para o professor da Raimunda Pontes é muito importante para aguçar a curiosidade dos alunos.

Para Schwahn e Oaigen (2008). O professor é responsável pelo desempenho de seus alunos e sua prática docente está intimamente relacionada a isto, visto que a interação entre conteúdo, aluno e professor possibilita o processo de ensino e aprendizagem. Partindo do princípio de que o professor tenha consciência disso, é indispensável à experimentação.

Sobre a questão 4, ambos os professores concordam que devem criar seus próprios planos de aula focando no que os alunos mais têm dificuldade de aprender. Segundo Hennig (1994, *apud* LIMA, 2011), a maioria do ensino de Química passa por uma crescente

necessidade de mudanças e atualizações na metodologia de trabalho dos professores em exercício. O que vimos é que não precisa haver uma mudança generalizada a respeito das práticas metodológicas usadas.

Sobre a questão 6, segundo o professor da zona urbana, os alunos são sim participativos e interativos, porém, o professor do ensino Modular mencionou ser mais dificultoso a participação dos discentes nas aulas, pois se precisa de muito incentivo e que os alunos têm mais timidez principalmente os do 1º ano. Maior parte dos alunos são tímidos, e não falam em público por medo de serem constrangidos, isso acaba dificultando o ensino e fazer uma avaliação acerca de participação é mais trabalhosa ainda.

### **Deslocamento até a escola, participação familiar e formação escolar**

Os professores, das zonas urbana e rural, disseram não ter dificuldades ou reclamações acerca do transporte em relação às questões 5.1 e 5.2, abordadas de maneira distinta, pois os docentes trabalham em locais diferentes. Sendo que o professor do ensino modular tem que se deslocar diariamente em lancha ao interior para lecionar. Em justificativa, o professor do ensino regular disse que, por se tratar de uma cidade pequena, não há dificuldade de chegar ao lugar desejado, e o professor do ensino modular disse não ter problemas.

Quanto à participação familiar, sobre a questão 7, os dois docentes responderam que os pais não participam da vida escolar dos alunos. Segundo os professores, os pais apenas falam que os filhos devem estudar, mas não procuram se informar de seu desenvolvimento escolar e nem participarem de reuniões escolares.

Diante disso, Paro (1997), enfatiza que, a escola deve utilizar todas as oportunidades de contato com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objetivos, recursos problemas e também sobre as questões pedagógicas. Contudo, isso raramente acontece como deveria, segundo os professores.

Em relação a alunos com necessidades especiais, questão 8, os dois professores responderam que não se sentem preparados para receberem alunos com necessidades especiais. Por não receberem frequentemente alunos que necessitem de atendimento especial, os docentes acabam ficando desatualizados, além disso, a sua formação enquanto universitários não os proporcionou essa competência de maneira adequada. Sobre a questão, Costa (2010) afirma que ter calma e formar, em médio prazo, profissionais eficientes e dispostos a reverter à situação atual do Brasil é certamente mais prudente.

### **Interesse nos conteúdos e perspectivas futuras**

Sobre a questão 9, observa-se, segundo os dois professores, que tanto no SOME quanto no ensino regular o nível de interesse pelos conteúdos abordados é regular. Ainda, segundo os dois professores, poucos alunos realmente se interessam pelas aulas e que qualquer interferência os faz desviar a atenção. Esse fator pode ser relacionado com a idade dos alunos principalmente, mas não há nenhum estudado que comprove isso.

Em relação à pergunta 10, para o professor da Osvaldina Muniz os alunos estão preparados sim, para prestar vestibular e ingressarem em uma Universidade, contudo, para o professor do SOME parte dos alunos está preparada, mas a maioria não está. Isso é reflexo do modelo de ensino adotado pelo governo, visto que há recursos para prover o desenvolvimento de um modelo mais adequado de ensino.

### **CONCLUSÃO**

Através do referido trabalho encontrou-se diversos fatores que contribuem negativamente para o processo de ensino e sem dúvidas a falta de estrutura escolar é um dos principais fatores em virtude de ser um quesito importante para desenvolvimento do ensino. A falta de recursos influencia diretamente nas aulas experimentais e no ambiente da disciplina química, pois a mesma deve ser explorada teoricamente e experimentalmente para propiciar o processo de ensino-aprendizagem eficaz. Além disso, observou-se que os fatores climáticos como chuvas e outros interferem diretamente no SOME por causar a ausência das aulas, por falta dos alunos. Constatou-se, também, que o apoio dos pais não é verdadeiramente evidenciado com participação ativa e presença na escola.

Existem, também, fatores importantes para o processo de ensino e que estão presentes em ambas as zonas como: o procedimento metodológico trabalhado pelos docentes, a experimentação da disciplina, através de aulas práticas e o desenvolvimento de projetos, feiras de ciências e outros.

Existe SOME em quase todos os interiores do município de Cameté e diante disso buscou-se com esta pesquisa analisar as distinções que existem entre o ensino regular e o modular, afim de que a mesma possa vir a contribuir para pesquisas mais profundas sobre o referido sistema.

Portanto, conclui-se que o principal fator para que o ensino do SOME seja de qualidade limitada comparado ao ensino regular é a falta de estrutura e recursos que a instituição não fornece adequadamente para o desenvolvimento de disciplinas.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Bernadete Santos *et al.* **A Internet na pesquisa escolar: um panorama do uso da Web por alunos do ensino fundamental.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 19., 2000, Porto Alegre. **Proceedings...** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/view/year/2000.html>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA, 2. Ponta Grossa, PR, 2009. p. 684- 692. Disponível em: <[http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias\\_Artigo2.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf)>. Acesso em: 09 de ago. de 2014.

COSTA, Nelson Lage da. **A formação do professor de ciências para o ensino da química do 9º ano do Ensino Fundamental – A inserção de uma Metodologia Didática Apropriada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológica.** Dissertação (mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica)– Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2009, p 75.

ESTEVÃO, Edna Aparecida dos Santos. **A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança.** Minas Gerais: Leopoldina, 2012. p. 11. Disponível em:<<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Edna%20Aparecida%20Estevao%20-%20TCC.pdf>>. Acesso em: 13 de ago. de 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), OLIVEIRA, João Ferreira de, e SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24) 2007, p. 68. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>>. Acesso em: 20 de ago. de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade Na Educação: Uma nova abordagem.** In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM. **Anais do CEB.** Florianópolis- 2013, pag. 11. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 05 de set. de 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 61.

LIMA, José Ossian Gadelha de. **Didática da Química: uma renovação na abordagem metodológica do ensino desta ciência.** In: ASSOCIAÇÃO NORTE E NORDESTE DE QUÍMICA – ANNQ, 4. 2011. Rio Grande do Norte: Natal. **Anais...** Natal: ANNQ. 2011, p.10. Disponível em: <<http://annq.org/eventos/upload/1362440781.pdf>>. Acesso em: 7 de set. de 2014.

PARO, Vítor Henrique. **Qualidade de ensino, a contribuição dos pais.** São Paulo: Xamã, 1997, p. 30.

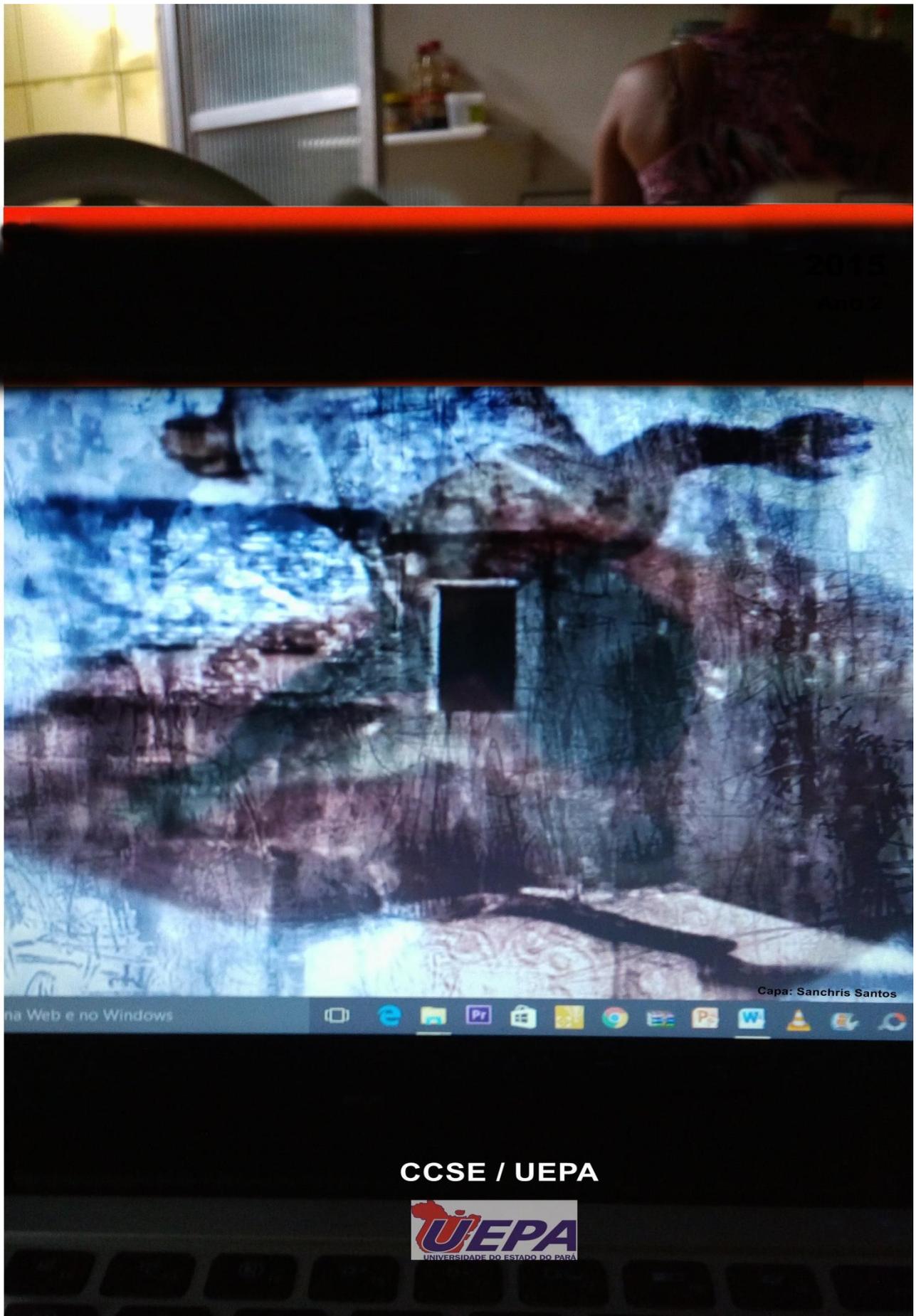
PRIGOL, Sintia; e GIANNOTTI, Sandra Moraes. **A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor.** 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e SEMANA DA

PEDAGOGIA, 20. 2008. Paraná: Cascavel – Unioeste. **Anais...** Cascavel: Educere et Educare. 2008, p.12. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2033.pdf>>. Acesso em: 14 de set. de 2014.

QUEIROZ, A. G.; TADEUCCI, M. S. R. **O sistema de Ensino do Estado do Pará:** contribuições para o desenvolvimento educacional do município de Abaetetuba. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 8. E ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 9. 2009. São Paulo: São José dos Campos. **Anais...** São José dos Campos: UNIVAP. 2009, p. 1 - 4.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar.** In: I ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, IV JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, XIII SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM: “INFANCIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS”. **Anais...** Maringá, PR, 2007. Disponível em: <[http://www.pec.uem.br/pec\\_uem/revistas/arqmudi/volume\\_11/suplemento\\_02/artigos/019.pd](http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pd)>. Acesso em: 07 ago. 2014.

SCHWAHN, M. C. A; e OAIGEN, E. R. **O uso do laboratório de ensino de química como ferramenta:** investigando as concepções de licenciandos em química sobre o predizer, observar, explicar (POE). Rio grande de Sul: Canoas Acta Scientiae, v.10, n.2, jul./dez. 2008. p. 151- 169.



CCSE / UEPA

