IV ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO

27 E 28 DE MAIO DE 2019

A PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA: DIALOGOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

UNIFESSPA | PROPIT

ORGANIZAÇÃO

Anais do Encontro de Pós-Graduação da Unifesspa é uma publicação anual dos alunos dos Cursos de Pós-Graduação, servidores pós-graduados da instituição e alunos de outras instituições de ensino. O Encontro de Pós-Graduação traduz-se em um espaço de integração e socialização das produções acadêmicas de diversas áreas do conhecimento.

EQUIPE EDITORIAL

ERINALDO VICENTE CAVALCANTI

GILDENE GONÇALVES DOS SANTOS

ROSEMIR SANTANA DA SILVA PEREIRA

COMITÊ DE PROGRAMA

ANA LINDINER LIMA DE ARAUJO

ARTUR SILVA DE SANTANA

CINDY STELLA FERNANDES

DARLENE NUNES ARAUJO

GILDENE GONÇALVES DOS SANTOS

JOÃO VITOR MOURA BATISTA

JONATHA SOUSA DE ARAUJO

JORDANIO SILVA SANTOS

LAIS MENEZES DA COSTA SOUSA

ROSEMIR SANTANA DA SILVA PEREIRA

WALDIUALLISON RAMOS ALVES

ÍNDICE

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRESSUPOSTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA 4

A HISTÓRIA NORMATIVA DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES 12

A INTEGRAÇÃO AMAZÔNICA À LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: ANÁLISES DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO RIO TOCANTINS NA ORLA DE MARABÁ-PA 29

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA METACOGNIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES 48

A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA REIVINDICAÇÃO DO DIREITO À MORADIA: O CASO DA OCUPAÇÃO DO "RESIDENCIAL CRISTO VIVE", EM TUCURUÍ (PA) ... 68

ANÁLISE DO PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO 82

ANÁLISE DOS MODELOS FÍSICOS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS 96

ANÁLISE PRELIMINAR DA ATUAÇÃO DO CLUBE DE CIÊNCIAS: INTERPRETANDO EXPRESSÕES 116

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM MATEMÁTICA: COMPLEXIDADE E CONTRADIÇÕES 126

DEGRADAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO AMAZÔNICA E NO ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS 139

DEMANDAS E PROCESSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS DA NATUREZA 154

DETECÇÃO DE FOCOS DE CALOR NO TERRÍTORIO INDIGENA SORORÓ: O IMPACTO DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS 178

ESTÓRIAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA O DISCURSO MATEMÁTICO EM LIVROS PARADIDÁTICOS 200

ESTUDOS FEMINISTAS DESCOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA 217

ETNOMATEMÁTICA: CAMINHANDO NOS SABERES DO POVO INDÍGENA PARKATÊJÊ 234

GUERRILHA DO ARAGUAIA, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES 254

IMAGENS DE PORTUGAL: UM ESTUDO DAS CIDADES PORTUGUESAS EM *JANELAS VERDES* DE MURILO MENDES 271

***MORTE E VIDA SEVERINA*, DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO, E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** 283

MOTION CAPTURE DE PERSONAGEM VIRTUAL 3D: USO DE INTERFACE NATURAL NA INTERAÇÃO DE UM SERIOUS GAME 303

NEOLIBERALISMO, BIOPOLÍTICA E DISPOSITIVOS DE ASSISTÊNCIA EM SAÚDE INDÍGENA 325

OS MAPAS MENTAIS DA CRIANÇA AMAZÔNIDA: A VISIBILIDADE DA PERCEPÇÃO ESTÉTICO AMBIENTAL 375

OS PLANOS DE VIDA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS PAN-AMAZÔNICAS: UMA PRÁTICA POLÍTICA DE "BEM VIVER" 401

OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO LEGITIMADORES DE VERDADES E DE UM SABER SOBRE O PROFESSOR 420

POEMAS DE TESTEMUNHO COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO NUMA FORMAÇÃO DISCURSIVA DE RESISTÊNCIA 443

POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC 467

POSSÍVEIS IMPACTOS DA HIDRELÉTRICA DE MARABÁ NA FESTIVIDADE RELIGIOSA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO 489

POVO GAVIÃO E A EXPERIÊNCIA COM EMPREENDIMENTOS DE CARÁTER PRIVADO E ESTATAL NO TERRITÓRIO MÃE MARIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA KUPÊ E INDÍGENA 506

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS, NUMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AUTORIA E COAUTORIA 516

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA ESCOLA E (AS) IDENTIDADE (S) TRANSGÊNERO 542

PRÁTICAS LITERÁRIAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR E APRENDER LITERATURA 554

PROJETO S11D MINERANDO CONFLITOS EM CANAÃ DOS CARAJÁS: O CASO DO ACAMPAMENTO PLANALTO SERRA DOURADA 570

RESGATE HISTÓRICO DOS PRIMEIROS INFORMATIVOS DE RONDON DO PARÁ, NA AMAZÔNIA ORIENTAL 594

SISTEMAS AGROFLORESTAIS COMO ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA REPRODUTIBILIDADE FAMILIAR AGRÍCOLA: CASO DO PDS PORTO SEGURO - MARABÁ/PA 611

TRABALHO E JUVENTUDE RURAL 633

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A MULHER MARABAENSE DE BAIXA RENDA E DEPENDENTE ECONOMICAMENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 653

A EDUCAÇÃO POPULAR COMO PRESSUPOSTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Soraya Gonçalves Santos - sorayagoncalves02@gmail.com (PPGECM) - Pedagoga – UNIFESSPA

Resumo

Este estudo pretende discutir a educação popular como pressuposto metodológico para o ensino de ciências na educação escolar indígena tendo como espaço de pesquisa a Escola Estadual Indígena Ronore Kapere Temejakrekate Akrãtikatejê, localizada na Aldeia Akrãtikatejê, município de Bom Jesus do Tocantins. Para construir este caminho reflexivo, será importante discutir os princípios norteadores da educação popular apontando de que maneira eles poderão se relacionar com o fazer pedagógico do professor ao trabalhar os conteúdos de ciências.

Palavras-chave: educação popular; educação escolar indígena; ensino de ciências; metodologia de ensino

Abstract

This study intends to discuss popular education as a methodological presupposition for the teaching of sciences in indigenous school education, having as research space the State School of Indigenous Ronore Kapere Temejakrekate Akrãtikatejê, located in Aldeia Akrãtikatejê, municipality of Bom Jesus do Tocantins. In order to construct this reflexive path, it will be important to discuss the guiding principles of popular education, pointing out how they can relate to the pedagogical doing of the teacher when working with the contents related to the sciences.

Keywords: popular education; indigenous school education; science teaching; metodologia de ensino.

1. Introdução

A educação escolar indígena está prevista como direito na Constituição Brasileira de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começa a tomar corpo em seu Artigo 78 ao prever a escola intercultural e bilíngue às populações indígenas. Com isso, começam a surgir gradativamente outros dispositivos legais, seus desenhos curriculares, pedagógicos e suas diretrizes.

Dada a complexidade desta modalidade educacional, e a necessidade de sua construção junto aos povos indígenas, ainda há caminho a percorrer no sentido de atender aos anseios dos povos indígenas por uma educação que se faça intercultural e ao mesmo tempo prime pela alteridade de suas populações.

É possível afirmar que alguns elementos contribuem para a educação indígena na medida em que ela se constrói, entre eles, os eventos científicos em âmbito nacional, estadual ou regional, como as conferências, as proposições feitas pelas aldeias através de suas lideranças, a formação de professores indígenas e a pesquisa em educação no contexto indígena.

É neste sentido que este estudo tende a evidenciar sua relevância, se mostrando como pesquisa em educação escolar no contexto indígena na região sudeste do Pará, incorporando-se ao acervo de pesquisa já existente sobre o tema, contribuindo, enquanto pesquisa, com a discussão sobre metodologia do ensino na educação escolar indígena.

O estudo aqui proposto se identifica com a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, pois carrega em seu bojo traços de suas características, Oliveira (s/d), traz como principais características da pesquisa qualitativas as seguintes:

> 1a) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave;
> 2a) A pesquisa qualitativa é descritiva;
> 3a) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto;
> 4a) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente;
> 5a) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (Oliveira, s/d, p. 15)

É importante dizer da importância que ganha, nesta abordagem de pesquisa, o percurso da pesquisa, o caminho que irá ser percorrido em busca de seus objetivos. É neste caminho que será possível enxergar aquilo que é necessário para que se façam as análises e discussões necessárias.

Destaco aqui, também a primeira característica que nos remete àquilo que se manifesta naturalmente tal como é, embora a presença do pesquisador em campo, ao

menos inicialmente poderá gerar alterações, é nas relações e acontecimentos do ambiente natural que a pesquisadora encontrará sua matéria prima para estudo.

Outro ponto importante é o fato de a abordagem qualitativa evidenciar o sentido que os sujeitos imprimem a sua existência e àquilo que fazem, pois, a busca na pesquisa proposta também se alimentará destes significados, pois neles se encontram a realidade que se pretende colocar em foco.

Entre os métodos de coleta de dados presentes na realidade dos sujeitos indígenas e/ou não indígenas que nela atuam, serão utilizadas em campo observação e entrevistas. Quanto ao ato de observar é indispensável lembrar que "para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática." (Lüdke e André, 1986, p. 25)

Para isso, é fundamental que a observação se dê a partir de planejamento, é necessário que haja clareza em relação àquilo que se pretende observar e seus motivos e contribuições para a pesquisa, "planejar a observação significa determinar com antecedência "o quê" e o "como" observar" (Lüdke e André, 1986, p. 25), retomando sempre o objeto de estudo e seus objetivos.

Os autores ainda procuram contribuir quanto aos processos de registros das observações, ressalvando que não receitas, mas algumas considerações são importantes, como registrar dia, local e hora em que foi realizada tal observação, e ainda atenta para a importância de se registrar as observações o mais próximo possível em que elas acontecem, conforme as possibilidades. (Lüdke e André, 1986)

Não há pretensão neste estudo em levar respostas ou soluções a problemática escolar indígena, ou mesmo a pretensão de desenvolver uma abordagem verticalizada, na qual não se considere a percepção de seus partícipes, a comunidade indígena.

A intenção aqui, inicialmente, é colocar-se em posição de observação e compreensão da realidade, do cotidiano escolar indígena, apreendendo todos os elementos e realidades simbólicas que forem alcançáveis e, a partir disso, estabelecer uma busca por identificar de que maneira os princípios norteadores da educação popular são materializados na prática pedagógica na escola indígena no momento de ensinar ciências, delineando-os, e analisar de que maneira esta constatação pode ser contribuitiva, ou ainda propondo-a como caminho metodológico.

Outro importante instrumento de apreensão de dados que deverá ser utilizado no estudo aqui proposto é a entrevista. Neste sentido será construído um roteiro semiestruturado de entrevista para que a pesquisadora possua elementos guias para o diálogo ao mesmo tempo em que tenha liberdade para inserir novos questionamentos na medida em que a entrevista flui.

Deverá ser valorizado então o diálogo estabelecido entre pesquisadora e sujeitos envolvidos e atuantes no campo, neste caso, a escola vinculada à aldeia Akãtikatejê e/ou o próprio espaço da aldeia.

A entrevista como importante método de pesquisa qualitativa é criada essencialmente na interação com o outro, "na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca, entre quem pergunta e quem responde." (Lüdke e André, 1986, p. 33)

2. Educação Popular e Educação Escolar Indígena

Não há aqui a compreensão de discussões em metodologia para o ensino na escola indígena "como sendo um conjunto de produções que beiram ao manual didático, uma vez que os professores indígenas possuem um modo próprio de fazer pedagógico a partir da cultura de cada povo.

O que se quer salientar aqui é sobre a importância de se jogar luz nesta dimensão (a dimensão metodológica) da escola indígena e compreender seus traços e sua importância na construção da escola diferenciada tão mencionada nos escritos sobre o tema. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica definem como um de seus objetivos:

> zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.
> (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, 2012, p. 2)

Todos estes elementos que devem ser considerados no movimento escolar indígena revelam sua complexidade e já convidam o movimento da educação popular para aproximação e diálogo ao chamar a atenção, por exemplo, para o respeito aos saberes da comunidade e às suas perspectivas.

A contribuição da educação popular para a educação escolar indígena tem a ver com a compreensão de que a esta, educação diferenciada" deve considerar todos os seus

aspectos e dimensões, não só seu currículo, não apenas seu conteúdo ou material didático, mas sua concepção pedagógico-metodológica, por isso, “a educação popular como modelo teórico conceituado pode oferecer grandes alternativas para a educação formal.” (GADOTTI, s/d, p. 19)

Para que a escola seja diferenciada, é necessário que haja metodologia diferenciada, entre outros elementos, tais como currículo, espaço, abordagem metodológica que oriente o fazer do professor e o seu olhar sobre seu campo de atuação.

Todos estes elementos quando considerados no movimento da educação escolar indígena revelam sua complexidade e já convidam o a educação popular para aproximação e diálogo quando ela propõe, por exemplo, a valorização aos saberes da comunidade e às suas perspectivas.

Até o final do século XX, a educação indígena em seu sentido mais formal tinha mais relação com uma intenção de descaracterização das populações indígenas, desrespeitando sua importância como parte fundamental da formação étnico-cultural brasileira.

Se antes se objetivava a simples integração à sociedade nacional, atualmente, embora recente, constrói-se uma nova compreensão, “hoje assumem a tarefa de amparar a especificidade dos povos indígenas em sua relação com essa mesma sociedade.” (Antunes, 2009, p. 60)

Em seu livro Alfabetização Científica – Questões e Desafios para a Educação, Chassot (2018) nos recorda que o principal compromisso ao ensinar Ciência deve ser o de “procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos”, (CHASSOT, 77, 2018) o que é inviabilizado caso não haja impulso de pensar a forma como se ensina, isto é, na metodologia que deve orientar a prática pedagógica.

O ensino de ciências no contexto das aldeias suscita o pensamento sobre ensinar a partir daquele universo em que os alunos já se encontram, relacionando os saberes difundidos em seu meio de existência aos saberes cientificamente produzidos, o que nos remete a dialogicidade entre saber popular e saberes técnicos ou difundidos no meio acadêmico.

Antunes (2009) fala da relevância de uma educação escolar indígena que esteja conectada com a realidade de seus partícipes quando afirma que “a busca indígena pela

construção de um ensino específico converge com as proposições de Paulo Freire sobre a necessidade de uma pedagogia situada." (Antunes, 2009, p.75)

Então, abordar os conteúdos propostos ao ensino de ciências junto às populações indígenas significa ultrapassar a ideia de pura apreensão dos conteúdos para a relação daquilo que já se conhece como parte inerente de seu povo e cultura com aquilo que tem sido partilhado cientificamente conforme as demandas que emergem daquele povo. Nas palavras de Antunes (2009):

> A escola precisa atender as necessidades educativas dos grupos sociais com os quais se vincula, pois o conhecimento não é uma entidade isolada e estática, mas está permanentemente em relação com a própria realidade social e física que o engendra, dizia Freire, dizem os indígenas. (Antunes, 2009, p. 75)

Assim, é viável pensar numa abordagem metodológica que, ao associar o entendimento dos alunos indígenas sobre, por exemplo, determinada planta presente em seu território utilizada como elemento de cura permite ampliar aquilo que já conhecem a partir também de outra perspectiva.

É indispensável, sem desconsiderar aqui a complexidade que envolve todo este contexto educacional, pensar a escola indígena como organismo que prime pela preservação do povo a qual se vincula no que se refere a sua identidade étnica, sua cultura, seus costumes, crenças, valores e todo o seu universo simbólico.

Ainda sobre esta demanda desafiadora, a de uma educação intercultural que se faça respeitando limites culturais e específicos, Antunes (2009) nos traz a valiosa fala da professora Andila Inácio Belfort feita durante um encontro de formação de professores *kaingang* no ano de 2001, no município de Marcelino Ramos, RS - "é claro que queremos que nossas crianças estudem, façam graduação, especialização, mestrado, doutorado. Mas, sobretudo, queremos que elas continuem índias." (Nunes, 2009, p. 63)

Este é um dos principais elementos de mudança que tem aparecido na concepção da escola indígena. Para Barão (2008), a escola para os povos indígenas continua em processo de construção em suas diversas áreas, "tanto pedagógica, como em sua organização, pois a mudança de objetivos implica necessariamente mudança de conteúdos, bem como de metodologia a ser desenvolvida." (Barão, 2008, p. 89)

Esta é também uma das contribuições das pesquisas no contexto da educação indígena junto aos sujeitos que nela atuam, seja, professores indígenas, não indígenas, alunos, lideranças das comunidades, órgãos educacionais ligados ao MEC. Colares

(2013) entende, em relação às práticas na educação escolar indígena "que está em curso um processo de aperfeiçoamento de suas práticas com a incorporação das contribuições oriundas das reflexões críticas do campo pedagógico." (Colares, 2013, p.118)

CONSIDERAÇÕES

Este estudo encontra-se em fase inicial, por esta razão, ainda não é possível apresentar resultados, no entanto é possível visualizar que a educação escolar indígena e, consequentemente, o ensino de ciências, encontra-se em constante processo de construção no que se refere aos seus diversos aspectos.

Esta percepção, a de que a educação escolar indígena está inserida em um contexto de transformação, motiva a pensar que a educação popular como teoria educacional se faz relevante para o cenário de discussões pedagógicas e acadêmicas da educação escolar indígena, em especial, ao que o estudo propõe, relacionando os valores da educação popular ao fazer pedagógico no ensino de ciências junto aos alunos da aldeia Akrãtikatejê.

A contribuição da educação popular para a educação escolar indígena também por se tratar de abordagem que valoriza o fazer coletivo, a construção conjunta do fazer educacional e de seus conhecimentos, "a educação popular não é uma atividade *para*, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartido cria a experiência do poder compartilhado." (BRANDÃO, 2006, p. 90)

Sobre este estudo, espera-se, a partir deste ponto, ampliar e aprofundar a pesquisa de modo a alcançar novas compreensões, saberes pedagógicos e resultados relevantes para esta discussão.

RFERERÊNCIAS

ANTUNES, Cláudia. **Escola, Pensamento Indígena e Pensamento Ocidental: Reflexões para Pensar a Educação Escolar Indígena.** Porto Alegre - RS, 2009.

BARÃO, Vanderlise Machado. **Educação Indígena: Um breve histórico constitucional e propostas para uma escola diferenciada.** Biblos – Rio Grande, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. São Paulo, Brasiliense, 2006

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 8 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2018. – (coleção educação em ciências)

COLARES, Ancelmo Alencar. **Afirmação Étnica e Educação Escolar Indígena do Povo Munduruku de Marituba**. Belterra – Pa, 2013.

Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ministério da Educação, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educacional**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, **Moacir. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.** s/edt., s/local, s/d.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** s/local, s/d.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

A HISTÓRIA NORMATIVA DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alcicleide Pereira de Souza, alci.souza@unifesspa.edu.br, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, (PPGECM) Especialista, UNIFESSPA,

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever a história normativa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, enfatizando suas contribuições à formação de professores. Nesse prisma, a pesquisa adquiriu um caráter bibliográfico exploratório e documental, sendo o primeiro analisando teóricos como Tardif (2002), Shulman (1986) e Delizoicov (2004), que abordam a importância da formação docente e no segundo a partir de análises no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em editais, portarias e decretos de 2007 aos dias atuais. No decorrer das investigações constatou-se a relevância do PIBID para a formação de professores, por ser um programa que fomenta os cursos de licenciatura, proporcionando aos discentes, ainda durante a graduação, experienciar metodologias e práticas pedagógicas a fim de possibilitar romper entraves que inviabilizam se tornarem professor, sendo possível a junção da teoria com a prática.

Palavras-chave: História Normativa. PIBID. Contribuições. Formação de Professores.

Abstract

The present work aims to describe a normative history of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, emphasizing their contributions to teacher training. In this perspective, a research has acquired an exploratory and documentary bibliographical character, being the first analyzing the theorists as Tardif (2002), Shulman (1986) and Delizoicov (2004), who address the importance of teacher training and not the second one based on analysis on the website of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes in editing, ordinances and decrees from 2007 to the present day. In the course of research, the relevance of PIBID to teacher education through a program that promotes undergraduate courses, providing students, continues during undergraduate courses, experimenting with pedagogical methodologies and practices, and an aim to make it impossible for them to become teacher, being possible a combination of theory and practice.

Keywords: Normative History. PIBID. Contributions. Teacher training.

1. Introdução

As discussões sobre cursos de formação docente no Brasil não são atuais, mas questões recentes indicam novos caminhos percorridos num contexto permeado de entraves e desafios. Tem-se uma crescente desvalorização destas ofertas influenciada por fatores que vão desde a falta de investimento estruturais nas Instituições de Ensino Superior – IES públicas à formação inicial dos profissionais de docência.

Em meio ao crescente índice de evasão e a redução do interesse dos futuros ingressantes das universidades nos cursos de licenciatura é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, sendo criado com finalidade de potencializar a "iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública" (PORTARIA NORMATIVA Nº 38, 12/12/2007).

Foram registrados atos normativos distintos para chegar ao Programa tal como apresenta hoje, com o objetivo de inserir o aluno de licenciatura em escolas da educação básica, possibilitando aos discentes, ainda durante a graduação, experienciar metodologias e práticas pedagógicas a fim de romper entraves que inviabilizam a se tornarem um professor, sendo possível a junção da teoria com a prática.

Para endossar o entusiasmo no tema, tem-se o fato de poucos estudos debruçaram seus olhares sobre o PIBID. Todos esses fatores associados ao momento conturbado em que se vivenciam as pesquisas no Brasil, no qual o governo se mostra indiferente, desfavorável e pouco compromissado a sua execução, tornam a pesquisa relevante.

Sendo assim, nada mais coerente do que as IES desenvolverem pesquisas que demonstrem a importância de se ter investimento na educação superior bem como nas pós-graduação. Portanto, afim de poder informar e possibilitar discussões e reflexões sobre este tema, decidiu-se pesquisar o contexto histórico normativo do PIBID, e suas contribuições à formação de professores, buscando descrever a evolução dessa proposta.

Nessa perspectiva, a pesquisa adquiriu um caráter bibliográfico exploratório e documental, sendo o primeiro analisando teóricos como Tardif, Shulman e Delizoicov, que abordam a importância da formação docente e no segundo a partir de análises no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em editais, portarias e decretos de 2007 aos dias atuais.

2. Relevância da prática cotidiana na formação de professores

A formação docente é basilar para se constituir um professor. No Brasil, o tema vem sendo foco de discussões e preocupação. A profissão professor já foi mais valorizada, no qual se apresentava como uma profissão de autoridade e respeito. Hoje, o que se observa é uma desvalorização da carreira docente, sendo as IES responsáveis por tentar manter a qualidade dessa formação e com isso possibilitar a inserção ao mercado de trabalho, de profissionais mais bem preparados para as adversidades imposta pela arte da docência.

Com o intuito do professor estar mais qualificado para a sua atuação profissional é necessário que o professor se valha de recursos que vão muito além do que dispõem no seu local de trabalho. Sua formação tem que abarcar os novos anseios impostos pela profissão.

Fiorentini (2004) diz que para superar esses novos desafios, o docente precisa ter uma base sólida, isto é, uma formação que forme, para que possa saber avaliar as potencialidades educativas dos saberes de sua formação.

Outrossim, Tardif (2002, p. 9) questiona na introdução da sua obra "quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?" E a autora dessa pesquisa também discorre, quais competências e habilidades caracterizam a assunção do ser professor durante sua formação? Tais questionamentos surgem da demanda da formação docente, no qual muito se modificou ao longo dos anos, e que apesar das mudanças ocorridas, divergências entrelaçam o assunto.

Um dos entraves à formação de futuros professores encontra-se no distanciamento entre as universidades e as escolas da educação básica. Neste sentido Canário (1998, p. 16), discorre "[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua 'ineficácia', decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação". O PIBID vem ao encontro dessas ideais, pois tem como objetivo estreitar a relação entre as IES e as escolas do ensino básico.

Para os autores Mortimer e Quadros (2016), um fato que possivelmente fomenta os entraves na formação do futuro professor estar associado aos professores formadores, em alguns casos, serem desconexos do seu ato de ensinar, não levando em consideração os saberes sobre o ser professor. Sendo assim, esta situação tende a inviabilizar a profissão, professor.

As universidades normalmente funcionam da seguinte maneira, os alunos estudam disciplinas de conhecimentos proposicionais e, posteriormente vão para o estágio visando aplicar o que aprenderam. Esta prática aplicacionista de ensino é questionada por Tardif (2002), por entender que tal conduta privilegia o conhecimento teórico, distanciando-se da realidade das escolas e consequentemente dos professores.

Uma outra situação presenciada nos cursos de licenciatura está representada pela separação das disciplinas específicas das de práticas docentes, no qual Shulman (1986) discorda com veemência da dicotomia entre essas disciplinas e ainda acrescenta que somente essas não seriam suficientes para se ensinar. O autor acredita que seria necessário a criação de um outro eixo a ser considerado nos cursos de formação de professores o "conhecimento do conteúdo do ensino", que seriam conhecer os conteúdos que vão ser ensinados.

Outrossim, segundo Ferenc (2005), os alunos da licenciatura tendem a reproduzir estratégias e práticas de antigos professores em sua vida profissional. Sendo assim, faz-se necessário uma formação de professores que expresse práticas em consonância com a educação em moldes atuais, portanto, tem-se que a formação inicial dos futuros professores é de fundamental importância nesse processo.

Nesse prisma, para Delizoicov (2004), "[...] a formação inicial do professor exerce influência sobre a sua atuação, tanto ao adotar práticas inovadoras quanto ao manter práticas tradicionais de ensino".

Desta forma percebe-se a pertinência da formação inicial para o futuro professor, contudo, é relevante que essa formação seja consistente e articulada com a prática diária.

Com o intuito de evidenciar o processo histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, em uma perspectiva normativa em consonância com suas contribuições à formação de professores, é possível inferir a partir das análises dos editais e portarias que o PIBID contribui para a formação dos professores? De que maneira são percebíveis tais contribuições?

Deste modo ao tentar responder tais questionamentos foi realizado pesquisa no site da capes de 2007 a 2018, nos documentos referentes ao PIBID. No qual em seus registros, foram analisados editais e portarias objetivando compreender a história do PIBID no âmbito normativo e suas contribuições à formação de professores, possibilitando conhecer as interfaces da realidade escolar.

3. O Pibid

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma política pública de fomento a formação de professores. E de acordo com Santos e Torres (2011, p. 127) os programas de iniciação à docência têm como objetivo "auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, tendo em vistas o conjunto de demandas que recaem sobre os profissionais iniciantes e que exigem mudanças pessoais, conceituais e profissionais".

3.1.Normativas do Pibid: de 2007 a 2011

Do ponto de vista normativo o PIBID tem seus registros precípuos em 2007, quando o então Ministro da Educação Fernando Haddad, no uso de suas atribuições, assina autorizando instituir tal programa, através da PORTARIA NORMATIVA Nº 38, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Nesta portaria já são demonstrados como funcionará o PIBID, assim como seus objetivos, sendo um deles, § 1º inciso III - promover a melhoria da qualidade da educação básica. Além disso, tem-se as áreas de conhecimento e os níveis de ensino que serão implementados o projeto, sendo expostos os deveres do coordenador institucional e do supervisor e a parceria entre as instituições federais de ensino superior – IES com a Capes.

Outrossim, é lançado o primeiro edital para seleção pública de proposta de projetos, publicado no Diário Oficial da União – DOC, em 13 de dezembro de 2007, Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007. Dentre as demandas expressas no edital, destacam-se os objetivos que norteiam as proposituras, o financiamento, as bolsas, as características dos projetos, bem como procedimento de seleção e avaliação.

Entende-se que o programa por apresentar um período incialmente estabelecido de dois anos, entre um projeto e outro, possui lacunas em determinados anos, no que discerne as normativas, mas encontra-se em plena atividade em seus projetos institucionais.

Sendo assim, tem-se a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009, publicada no DOU de 18 de setembro de 2009, no qual dispõe sobre o PIBID no âmbito da Capes. Nesta por sua vez já são percebidas algumas diferenças em relação a portaria normativa de nº 38, uma delas está na quantidade das licenciaturas que serão abordas para atuação no ensino médio - inicialmente física, química, matemática e biologia, e na portaria nº 122/2009, foram incluídas filosofia, sociologia, letras-português e pedagogia, representando um importante avanço do PIBID como um programa estratégico para a formação de diversos professores.

Ao longo desse estudo documental percebe-se uma atitude retilínea, no qual é apresentada uma portaria que antecede um edital. Seguindo esse roteiro no mesmo mês e ano é lançado o Edital nº02/2009, de 25 de setembro de 2009, que se justifica pela ampliação do PIBID às instituições públicas estaduais, que outrora favorecia apenas instituições federais de ensino superior. Mas a adesão das instituições estaduais de ensino superior implicaria na contrapartida de 15% (quinze porcento) do orçamento do projeto. Tais instituições poderiam recorrer ao auxílio das secretarias municipais de educação para sua implementação.

Um dos importantes incentivo à participação ao programa, era perceptível através da concessão de bolsas, financiadas pela Capes, que em seu edital de lançamento eram dispostas da seguinte forma:

- Professor Supervisor, no valor de R$600,00 (seiscentos reais);
- Professor Coordenador Institucional, no valor de R$1200,00 (mil e duzentos reais).

A Portaria de nº 1.243, de 30/12/2009, reajusta os valores das bolsas de participantes de programas de formação inicial e continuada de professores, sendo:

- Professor Tutor, até R$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- Professor formador, preparador e supervisor de projetos, até R$1130,00 (mil cento e trinta reais);
- Professor participante dos projetos de pesquisa, até R$ 1530,00 (mil quinhentos e trinta reais).

Um outro marco no que discerne o contexto histórico normativo do PIBID está relacionado a Portaria de nº 72, de 09/04/2010, no qual o programa se estende às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias, confessionais e

filantrópicas sem fins econômicos, representando um maior número de organizações usufruídas do PIBID. Dessa forma, confirma um de seus objetivos, o de valorizar o magistério e contribuir de forma pontual na qualidade da educação básica pública do Brasil. Sendo o edital de chamada pública para o PIBID que confirma a presença das IES acima o de nº 18/2010 CAPES, publicado no DOU nº 69, Seção 3. pág. 18 de 13/04/2010.

Dando prosseguimento as normativas, tem-se o decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, tendo por desígnio contribuir para o aprimoramento de docentes em nível superior ao potencializar a iniciação à docência e consequentemente o ensino básico das instituições públicas brasileiras.

A heterogeneidade do povo brasileiro teve seu destaque no Edital Conjunto CAPES/SECAD - PIBID Diversidade, de 22 de outubro de 2010, ao lançar o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

O PIBID Diversidade tem como finalidade fortalecer a formação inicial para o exercício docente a fim de sua inserção nas escolas de educação básica Indígenas e do Campo, propondo uma tessitura de saberes através da experienciação dos indivíduos envolvidos.

Nos primeiros anos do PIBID houve uma crescente valorização e intensificação da quantidade de IES participantes do programa e consequentemente um maior número de bolsas ofertadas. Entre idas e vindas de portaria tem-se a Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010 que aprova as normas gerais do PIBID, mas que foram revogadas.

No ano de 2011 observa-se o Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011, que convida as instituições públicas de Ensino Superior em geral a enviarem proposta ao PIBID. Tendo como escopo a concessão de bolsas para coordenador institucional, supervisor de projeto e discente de licenciatura do PIBID.

3.2.Normativas do Pibid: de 2012 a 2018

Tendo em vista a continuidade do programa, a Capes amplia o número de beneficiários do PIBID, por meio da publicação da Portaria n° 21, de 12/03/2012 – que

dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos do PIBID, conforme os editais selecionados dos anos de 2009 e 2010. Dessa forma, propostas poderiam ter validade até 31 de julho de 2013, mediante solicitação formal.

Destarte, com o intuito de assegurar os objetivos do PIBID, a Capes, a fim de proporcionar as IES que já são contempladas no programa, sua ampliação e a possibilidade de novas IES implementarem o PIBID divulga o Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012. Seu objeto consiste na concessão de aproximadamente 19.000 (dezenove mil) novas bolsas para coordenador, supervisor e alunos das licenciaturas participante do programa.

Com o objetivo de aperfeiçoar e atualizar o PIBID a Portaria Capes nº 96/2013, de 18 de julho de 2013 aprova a regulamentação das novas normas gerais do programa, sendo responsável pela revogação da portaria nº 230, 30/10/2010 e que por sua vez também foi revogada.

Outro marco importante foi o edital Capes nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013. Neste edital diferentemente dos demais foram permitidas que as IES privadas com fins lucrativos submetessem proposta ao programa, desde que possuíssem alunos nas licenciaturas suficientes cadastrado no Programa Universidade para Todos – PROUNI, de maneira que atendesse aos requisitos mínimos para sua implementação. Assim, foram concedidas 72.000 (setenta e dois mil) novas bolsas nessa chamada.

Tem-se ainda a Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016 – no qual em seu Art. 1º aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. E no Art 4º revoga a portaria de nº 96/2013, 18/07/2013.

A Portaria de nº 84, de 14 de junho de 2016 em seu Art.1º revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprovava o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Esta por sua vez fora alterada pela Portaria Capes nº 120/2016, de 22 de julho de 2016, que passa a vigorar com a seguinte redação:

> "Art. 1º Revogar a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15 de abril de 2016, seção 1, págs. 16, que Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.
> Parágrafo único: Os projetos em andamento continuam regidos pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, publicada no DOU de 23 de julho de 2013, seção 1, pág. 11/14"

As revogações e as alterações deixam claro em que cenário se encontra o governo em âmbito federal ao ponto de cortes abruptos em programas de fomento à educação, ao passo que gerou incertezas da continuação ou não do PIBID ao término da vigência dos projetos aprovados no último edital. Tais acontecimentos culminaram na campanha que mobilizou o país, denominada de "fica PIBID".

Ainda em período conturbado sobre a permanência do PIBID é lançada a Portaria Capes nº 158, de 10 de agosto de 2017, que em seu Art. 1º esclarece que as IES interessadas em participar dos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, terão até 31 de dezembro de 2019 para solicitação formal.

Atualmente encontram-se em vigor as propostas aprovadas pelo Edital Capes nº 7/2018, de 1º de março de 2018. O presente edital dispõe da chamada publica em regime de cooperação do Acordo de Cooperação Técnica – ACT que convida as IES pública a inscreverem proposta ao PIBID, mas que neste edital foram contemplados as IES privadas sem fins lucrativos em modalidade presencial ou no âmbito de Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Apesar do edital supracitado ter sido publicado em regime de parceria com o ACT, ele foi assinado em 05 de junho de 2018, entre a Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes municipais de Educação – UNDIME. Tal acordo diz respeito ao auxílio institucional às intervenções que constituem a política nacional de desenvolvimento dos profissionais da educação básica.

Tem-se ainda a Portaria Gab Nº 45, de 12 de março de 2018 que "Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID".

Para não entrar em conflito ao ACT se fez necessário a alteração do anexo I da Portaria nº 45, 12/03/2018 que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração, fato este corrigido através da Portaria Capes nº 175, de 07 de agosto de 2018.

Para finalizar esse contexto normativo, destaca-se a preocupação da pesquisadora no que tange a continuidade do PIBID, pois vem sendo implementado um desmonte na educação, bem como em programas de tal natureza, sendo iniciado pelo governo presidido por Michel Temer e dando continuidade às políticas de retrocesso

educacionais proporcionadas pelo então presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Deixando claro em suas ações voltadas à pasta da educação, nos primeiros meses de governo, o completo descaso com uma educação de qualidade.

4. Contribuições à formação de professores

Desde os primeiros anos de implementação do PIBID, já são percebíveis seu potencial como uma moderna proposta administrativa em prol de uma melhoria na educação, mas especificamente nos cursos de licenciaturas. Fato este evidenciado por Santos e Torres (2011) ao relatarem suas experiências durante dois anos, advindas da participação junto ao programa.

Durante seus relatos, destacaram-se os avanços do PIBID no que tange a motivação dos alunos de graduação em participar do programa, muito embora inicialmente influenciados pelo recebimento das bolsas. Mas que posteriormente reconhecem a importância do PIBID, pois acreditam ser um ensaio para o que irão encontrar em sala de aula (SANTOS; TORRES, 2011).

Ainda nesse contexto, tem-se a construção da visão sobre a carreira docente, pois muitos diziam que não sabiam o que era ser professor, e a partir das experiências vivenciadas pelo programa se mostraram mais interessados na profissão, e que inicialmente tinham dúvidas se queriam seguir nessa carreira, mas no decorrer do desenvolvimento das atividades do PIBID decidiram que seriam professores, discursam as autoras acima.

Nesse prisma, destacam-se as impressões de Tinti (2012) ao enfatizar que um dos contributos do PIBID é poder conhecer a escola, mas não como uma estrutura formada por professores, alunos e gestores, mas de conhecer intrinsicamente o que move a escola, tendo em vistas as relações de todos os agentes envolvidos, isto é, a comunidade escolar em geral, participante do processo de tomada de decisão, influenciando as futuras ações desenvolvidas pela escola.

Durante suas pesquisas, Tinti (2012) pôde constatar a interação promovida pelo trabalho colaborativo entre bolsistas, supervisores, professores do ensino básico, coordenadores, mas saliente que nem sempre o trabalho colaborativo se dava igualmente para todos, alguns contribuíam mais, outros menos, fato este que causava em alguns momentos impasses entre esses participantes.

Este mesmo autor, discorre sobre outros aspectos que evidenciam a importância do PIBID para a formação docente, tais como, a relação entre universidade e escola, a atratividade pela carreira docente, a iniciação científica, sendo que para a maioria dos bolsistas é o primeiro contato com a elaboração de artigos, relatórios das atividades desenvolvidas nas escolas de ensino básico que incentiva a construção de um professor pesquisador.

A importância da relação das universidades com a escola também possui seu destaque no trabalho de Ferreira (2018), no qual salienta, que através desta é possível reforçar a tríada ensino-pesquisa-extensão, sendo estes os princípios básicos que norteiam as IES públicas brasileiras.

Ainda sob o prisma de Ferreira (2018) tem-se que o PIBID,

> favorece construção de conhecimentos e saberes da docência durante o curso de licenciatura; oferece bolsa de iniciação à docência aos alunos dos cursos de graduação que desenvolvem suas práticas pedagógicas em escolas da rede pública colaborando, assim, para a qualidade da educação básica pública no Estado do Pará, bem como, com a questão financeira dos alunos no sentido deles se manterem no curso, incentivando assim a permanência do aluno no curso de licenciatura; favorece a melhoria da educação no contexto específico amazônico (FERREIRA, 2018, p.42).

Apesar das contribuições apresentadas por Ferreira, serem no âmbito amazônico, elas são passíveis de generalizações, visto que o PIBID ocorre em dimensões nacionais, alcançando atualmente, todas as regiões brasileiras. Mas devem ser resguardadas, para efeito de generalizar, as especificidades da localidade em que o programa está inserido.

5. Caminhos metodológicos

A pesquisa percorre por caminhos metodológicos pautados em uma abordagem qualitativa. E utilizou como estratégia metodológica a pesquisa bibliográfica exploratória e análise documental para o alcance dos objetivos propostos.

De acordo com Garnica (2004) o termo qualitativa está adequado as pesquisas que reconhecem:

- A transitoriedade de seus resultados;
- A impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar;
- A não neutralidade do pesquisador;
- A impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalista.

No qual tais características se aplicam a pesquisa em questão, pois tem-se como foco entender e interpretar dados e discursos, mesmo não envolvendo grupo de participantes diretamente.

A primeira parte da pesquisa concerne ao estudo na literatura sobre PIBID, formação de professores e tipos de pesquisa. Este estudo tem por base os entendimentos de Gil (2010, p. 29) sobre pesquisa bibliográfica, no qual afirma que esta, "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". E sendo nesse estudo ampliados a dissertações e teses disponibilizadas nas plataformas digitais como, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Plataforma Sucupira, Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Esta etapa da pesquisa teve como intuito saber o que vem sendo estudado a respeito do tema. No qual as dissertações e teses foram dispostas de forma a identificar, o autor, o título, o objetivo, o programa e a universidade que pertence o estudo, local e data.

O referido autor discorre que a principal vantagem de se utilizar a pesquisa bibliográfica estar no fato de "permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" Gil (2010, p. 29).

Além dos estudos bibliográficos a pesquisa versa por caminhos de natureza documental. No qual para complementar, Gil (2010) explica que,

> A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2010, p. 30).

Neste estudo, foram realizadas pesquisas e análises documentais nos editais, portarias e decretos contidos no site da Capes e no Diário Oficial da União – DOU, em relação ao Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência, para que se possa evidenciar através da legislação o processo histórico normativo do PIBID desde a sua implementação em dezembro de 2007, bem como suas potencialidades enquanto um programa de fomento a formação de professores.

Na etapa da pesquisa realizada através da busca no site da Capes sobre o PIBID, de início pode-se contatar que boa parte dos documentos encontrados não são organizados de forma cronológica, o que serviu de incentivo para tal qual foi apresentada a estrutura

desse trabalho, observou-se ainda que algumas informações sobre o programa não estavam no site, sendo necessário recorrer na literatura para sanar as lacunas desta carência, o que dificultou em partes a pesquisa.

Após transpor esse obstáculo, deu-se início as análises preliminares dos documentos achados, no qual dessas análises observou-se a possibilidade de separá-los por categorias, tais como editais, decretos e portarias, sendo ainda relacionados ao período de ocorrência, afim de melhor entender a evolução histórica normativa do programa.

Para prosseguirmos, fez-se necessário o estudo dos contextos em que os documentos foram escritos, foram verificados a autenticidade e autoria dos documentos, a natureza dos textos são de normativas, os conceitos-chaves e a lógica interna dos texto, já foram previamente mapeados em forma de categorias, como explicitadas anteriormente, sendo estas as orientações preliminares às avaliações dos documentos sugeridas por Cellard (2008).

A etapa seguinte, constituiu-se da análise documental pelo método da análise do conteúdo:

> Conjunto de técnicas de investigação científicas utilizadas em ciências humanas, caracterizadas pela análise de dados lingüísticos. [...] Normalmente, nesse tipo de análise, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categotizados. Posteriormente as categorias encontradas são analisadas face a uma teoria específica (APPOLINÁRIO, 2009, p. 27).

A partir desse procedimento foi possível descrever o processo histórico normativo do PIBID, enfatizando as suas contribuições para a formação inicial de professores.

6. Considerações finais

O PIBID é um programa de fomento a educação de extrema relevância para formação de professores, pois "no Brasil, não há uma tradição de programas formativos dessa natureza, o que justifica a importância do Pibid nessa prática, bem como elementos que permitam melhor compreender este tipo de iniciativa e sua inserção no contexto brasileiro." (SANTOS; TORRES, 2011, p. 127).

Possibilita ainda, o estreitamento entre a universidade e as escolas do ensino básico inseridas no projeto, no qual uma maior interação entre esses agentes, torna-se promissor para a formação desse futuro professor, que se percebe carente da associação entre teoria e prática. Além disso, esse programa valoriza a formação docente. Através da

bolsa torna possível a manutenção dos estudantes na universidade, o PIBID é uma política pública moderna, bem-sucedida e efetiva para a formação de professores.

Sob o mesmo ponto de vista, observa-se que essa proposta oferece ao futuro professor uma trajetória formativa diferenciada, que o capacite a dialogar com a diversidade dos contextos educacionais existentes e a partir destes propor estratégias metodológicas adequadas a cada situação. Nesse sentido, a formação do professor não pode estar limitada ao espaço acadêmico das universidades.

O professor deve ser preparado para tornar-se bem mais que um ator no teatro escolar, e precisa ter a consciência e o conhecimento do campo em que irá exercer a magistral função de mediador. Para Mortimer e Quadros (2016) "o professor, promotor da mediação entre o mundo cotidiano e o mundo da ciência, tem um papel fundamental na construção de significados em sala de aula e na formação dos sujeitos que lá estão".

Dessa forma, conhecer a trajetória histórica desse programa nos permite entender seus entraves e suas potencialidades. Assim, tal descrição é necessária para conhecermos as idas e vindas no que tange as normativas e as contribuições dessas na formação de professores.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica:** um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CAPES. **Acordo de Cooperação Técnica – ACT, de 05 de junho de 2018**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 13 de dezembro de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital CONJUNTO Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID DIVERSIDADE, de 22 de outubro de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 02/2009, de 25 de setembro de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 1/2011 CAPES, de 03 de janeiro de 2011**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 18/2010 CAPES, de 13 de abril de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Edital nº 7/2018, 1º de março de 2018.** Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria de nº 84, de 14 de junho de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018.** Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria n° 21, de 12 de março de 2012**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010.** Brasília: Diário Oficial da União.

_____. **Portaria normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Brasília: Diário Oficial da União.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

DELIZOICOV, D. Pesquisa em ensino de ciências como ciências humanas aplicadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física,** Florianópolis, v. 21, n. 2, p.145-175, 2004.

Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6430. Acesso em: 1º de jan. de 2018.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional.** Tese de doutorado. 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

FERREIRA, D. L. PIBID: avanços, desafios e perspectivas na política de formação de professores. In: CORRÊA, S. R. M.; PEREIRA, A. C. S. (Org.) **PIBID-UEPA**: experiência, memória e perspectiva da educação pública no contexto amazônico. Curitiba: CRV, 2018. p. 31-45.

FIORENTINI, D. **A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática**. Mesa redonda VII EPEM: SBEM-SP, São Paulo, Junho de 2004.

GARNICA, A. V. M. História Oral e educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORTIMER, E. F. Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, QUADROS, A. L. (2016) Departamento de Química – Instituto de Ciências Exatas Universidade Federal de Minas Gerais. **Formadores de professores: análise de estratégia que os tornam bem-sucedidos junto aos estudantes**. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, p 12-30.

SANTOS, E. M.; TORRES, S. P. Dois anos do Pibid e as contribuições para a formação inicial docente no Campus de Porto Nacional. In: HAUPT, C. et al. **Reflexão, prática e colaboração na formação de professores**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 127-134.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational**, v.15, n.2 ,1986, p.4-14.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TINTI, D. S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP**. 2012. 146 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

A INTEGRAÇÃO AMAZÔNICA À LÓGICA DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO: ANÁLISES DOS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO RIO TOCANTINS NA ORLA DE MARABÁ-PA

Érika Vivianne Nascimento Araújo (Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – UNIFESSPA, e-mail:erikaaraujo@unifesspa.edu.br)

Andréa Hentz de Mello (Prof. do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – UNIFESSPA, e-mail: andreahentz@unifesspa.edu.br)

Jerônimo da Silva e Silva (Prof. do Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – UNIFESSP, e-mail: jero1978@unifesspa.edu.br)

Resumo

O presente trabalho visa analisar as dinâmicas socioeconômicas que moldaram o processo de ocupação da Amazônia e os impactos socioambientais na cidade de Marabá-PA, especificamente a degradação do Rio Tocantins em face das intervenções de estruturação do território no processo de exploração e inserção da Amazônia brasileira na economia nacional e internacional. As análises do estudo serão pautadas em revisão de literaturas que possam auxiliar na compreensão dos processos históricos e políticos que delinearam a trajetória de ocupação de Marabá frente às dinâmicas econômicas globais de exploração de recursos naturais. O modelo econômico replicado na Amazônia representou a lógica vigente de exploração capitalista que impôs um modelo econômico no território alinhado aos interesses do capital internacional, de esgotamento máximo dos fatores primários de produção, sem preservar as condições necessárias para o bem estar da população amazônica. O uso sustentável dos recursos hídricos assume condição indispensável para a qualidade de vida do planeta e das pessoas que o habitam. Na perspectiva local, a água é elemento intrínseco à vida do amazônida e nessa linha, o trabalho busca analisar também, os impactos socioambientais à população que vive no perímetro urbano da orla de Marabá-PA, resultantes do processo de ocupação exploratória das margens do Rio Tocantins e, a fim de perceber possíveis políticas públicas que possam ser inseridas para melhorar a vida da população.

Palavras-chave: Território, ocupação, impactos socioambientais.

Abstract:

The present work aims at analyzing the socioeconomic dynamics that shaped the Amazon occupation process and the socio-environmental impacts in the city of Marabá-PA, specifically the degradation of the Tocantins River in the face of territorial structuring interventions in the process of exploration and insertion of the Brazilian Amazon in the national and international economy. The analysis of the study will be based on a review of literature that may help in understanding the historical and political processes that outlined the Marabá occupation trajectory in the face of the global economic dynamics of natural resource exploitation. The economic model replicated in the Amazon represented the current logic of capitalist exploitation that imposed an economic model in the territory aligned with the interests of international capital, of maximum exhaustion of the primary factors of production, without preserving the necessary conditions for the well being of the Amazon population. The sustainable use of water resources is an indispensable condition for the quality of life of the planet and its inhabitants. In the local perspective, water is intrinsic to the Amazonian life and in this line, the work also seeks to analyze the socio-environmental impacts to the population living in the urban perimeter of Marabá-PA, resulting from the exploratory occupation of the river banks Tocantins and in order to understand possible public policies that can be inserted to improve the lives of the population.

Keywords: Territory, occupation, social and environmental impacts.

1. Introdução

A Amazônia possui a maior biodiversidade do planeta, é detentora de um ecossistema diversificado com inúmeras espécies animais e vegetais. Por isso, é reconhecida como patrimônio genético do país, além de deter maior parte da reserva de água doce do mundo, que interfere diretamente no clima do Brasil e países próximos. (DRUMMOND, 1991).

Nos últimos anos tem acentuado os impactos ambientais e sociais gerados pelo desmatamento florestal e degradação dos recursos hídricos. Sendo esses os motivos de preocupação dos estudiosos ambientais e parte da sociedade que reconhece a necessidade do cumprimento do papel do Estado em promover políticas públicas ambientais de monitoramento e fiscalização das atividades econômicas de exploração de recursos naturais e propiciar maior incentivo às práticas do manejo florestal, do consumo sustentáveis e a importância do equilíbrio dinâmico das bacias hidrográficas (BOTELHO, 2011)

Há tempos a Amazônia tem passado por diversos processos dinâmicos de ocupação territorial, dentre esses os principais fatores estão na globalização analisada como consequência da expansão do capitalismo e da sociedade de classe. Assim, ocorre a integração da Amazônia à economia nacional e internacional atribuída à exploração de

produtos para a exportação tanto no setor agrícola, quanto no de recursos florestais e minerais (TEISSENRENC, 2010).

As dinâmicas de ocupação intensificaram-se cada vez mais, pois além dos rios que tiveram uma grande contribuição na circulação de produtos amazônicos no período da borracha, também sofrem modificações em sua trajetória, e em seguida, surgem às rodovias. Entre elas, a Transamazônica que possibilitou ao governo realizar um projeto de colonização ao longo dessa rodovia. À medida que as grandes empresas foram recebendo incentivos fiscais pelo governo, serviram também de atrativo aos migrantes, onde surgiram os povoamentos (MONTEIRO et al., 2000).

O presente estudo baseado em revisão de literaturas tem o objetivo de compreender os processos históricos das dinâmicas de ocupação na Amazônia através das análises dos impactos socioambientais impostos pelo desenvolvimento econômico aliado às políticas governamentais. A fim de propor reflexões sobre os problemas atuais que comprometem a preservação da floresta e degradação dos recursos hídricos que refletem negativamente na qualidade de vida da população ribeirinha que reside entorno da orla de Marabá-PA.

2. Revisão de literatura

a) O Estado e a defesa de integração da Amazônia ao circuito econômico

Análises a partir da década de 1960 aponta que o processo de ocupação territorial da Amazônia é marcado pela governança militar que defendia o discurso nacionalista do "integrar para não entregar", aliado aos incentivos do governo federal através de isenções fiscais, sendo esses subsídios direcionados aos mais favorecidos, como o grande capital nacional e estrangeiro (HOMMA, 1998).

Contrariamente à principal lógica do neoliberalismo, a do Estado mínimo, Dardot (2016) destaca que as medidas geoestratégicas conduzidas pelo Estado para instaurar novas condições políticas com vistas ao crescimento econômico favoreceu empresas de capital estrangeiro e as nacionais privadas, em detrimento ao bem estar social da população já existente no território. Sob a égide de possíveis avanços na economia, a situação da Amazônia mudou profundamente, seja pela exploração mineral ou outros projetos, a expansão das rodovias transformou também a organização do espaço regional, até então definida em volta dos rios (THÉRY, 2005; CARVALHO, 2009).

O governo federal lança políticas geoestratégicas baseadas no decreto da Lei nº 1106 de junho de 1970, considerando a urgência e o relevante interesse público de promover a maior integração à economia nacional das regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDENE e da SUDAM, com a criação dos grandes projetos como o PIN- Programa de Integração Nacional- PGC- Programa Grande Carajás, a construção das redes rodoviárias, Transamazônica e a Cuiabá Santarém. Assim, a floresta é rasgada para a abertura de rodovias em busca das riquezas minerais (BECKER, 2004).

Furtado (1971), aponta que o desenvolvimento se realiza sob a ação de algum fator exógeno, tal como o impulso de uma procura externa em expansão, uma ação estatal deliberada ou simplesmente tensões estruturais que abrem caminho à substituição de importações. Foi esse discurso de tornar a Amazônia viável, na visão capitalista, mesmo por tempo determinado, foi necessário estabelecer a intervenção no espaço, visando criar condições de implantação de infraestrutura necessária à reprodução do capital (OLIVEIRA, 2013).

O processo de ocupação da Amazônia é marcado pela transformação de sua produção antes predominada pelo extrativismo e após a interação ao capitalismo, passa a priorizar o meio de produção, de características predatória, voltado para a exploração mineral, agrícola e pecuária. A atuação do Estado foi pautada em sua maioria, na concessão de benefícios para as grandes empresas, à necessidade da modernização do meio de produção com o ideal do desenvolvimento econômico, assim, atendendo aos interesses econômicos individuais de determinada classe em detrimento do coletivo que representa a população não beneficiada (MARX, 2007).

A trajetória seguida rumo ao chamado desenvolvimento regional defendido pelos líderes políticos, favoreceu e ainda favorece as grandes empresas, cada vez mais fortalecidas que vão engolindo e reduzindo o espaço de produção das atividades tradicionais que ainda restam, proporcionando assim, a saída do homem do espaço rural para o espaço urbano, sem levar em consideração o modo de vida desses moradores e assim causando uma exclusão social.

b) A dinâmica de ocupação na Amazônia e sua relação com os rios

Historicamente, a ocupação ribeirinha e a fundação de cidades foram progressivas, e acompanhou os ciclos econômicos. Em meados do século 17, o padre Antônio Vieira, Visitador-Geral das Missões dos Estados do Pará e Maranhão, explorou

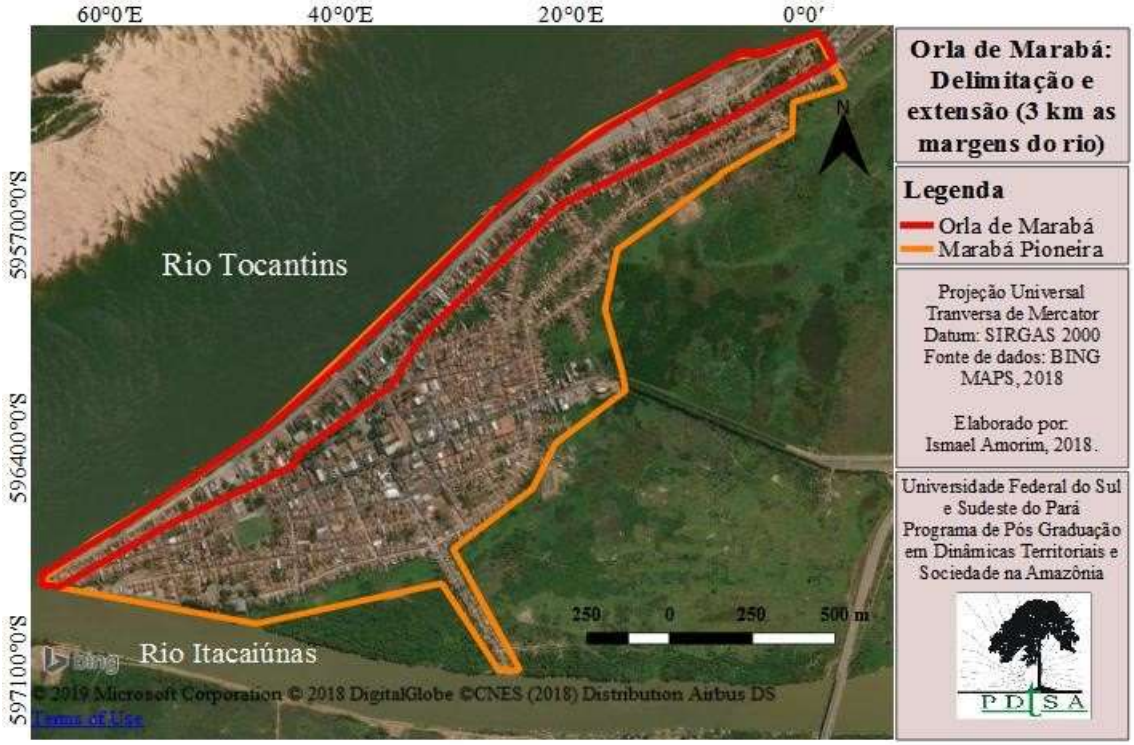
o rio Tocantins, estabeleceu núcleos missionários e criou a entidade “região amazônica” (DROULERS, 2017).

Na fase de organização espacial em função dos rios, a circulação de pessoas e mercadorias ocorria por essas vias, os rios eram as estradas nas quais acontecia a maior parte da circulação. As cidades se concentravam nas várzeas e é para elas que a produção era direcionada. A produção de mercadorias tinha por base os recursos extraídos das florestas, portanto, era primordial que elas não fossem derrubadas. Em momento posterior, a abertura de estradas, as principais vias de circulação deixam de serem os rios para se constituírem nas estradas e surgimento das cidades em terra firme. Essa mudança alterou também a dinâmica econômica que passou a estar alicerçada na exploração mineral, principalmente (GONÇALVES, 2010).

Os rios sempre foram de primeira importância para o processo de ocupação da Amazônia, eles foram vistos como aberturas, caminhos e também fronteiras (DROULERS, 2017). Na verdade, a espacialidade das cidades e a relação com os rios, revelam as diferentes estratégias dos diversos agentes produtores do espaço urbano que buscam a partir das condições concretas, defender seus interesses, o que leva a compreender a paisagem das cidades como resultado de determinações múltiplas, do Estado e de diferentes sujeitos sociais, das relações sociais de produção, e mais que isso, como depositária de vida, sentimentos e emoções traduzidas no cotidiano das pessoas (OLIVEIRA, 2013).

As regiões construídas em função da atração da água e pela valorização das beiradas receberam a denominação “territórios”, um termo mais específico capaz de superar e transcender o jogo de palavra e enfatizar mais claramente no elemento-chave do rio (DROULERS, 2017). É em face desse contexto que se destaca o fato de grande parte desses aglomerados, vilas, povoados e cidades amazônicas apresentarem íntima relação e interação, funcional e simbólico-cultural, com a floresta e com os rios (LIMA, 2016), cuja representação física pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Delimitação da orla de Marabá à margem do Rio Tocantins e Itacaiúnas.



Fonte: Elaborado por Ismael Amorim (2018).

Na Amazônia brasileira especialmente nas cidades localizadas às margens dos rios, na maioria das vezes, as especialidades foram impostas, o que não significa reconhecer, de um lado, que estas formas não são homogêneas e, de outro, guardam resíduos de relações pretéritas como sinais de resistência (OLIVEIRA, 2013). A partir da abertura de estradas, as principais vias de circulação deixam de serem os rios. A maioria das cidades que se localizavam na várzea perde sua importância devido ao surgimento de cidades na terra-firme, as margens das estradas (GONÇALVES, 2001).

A dinâmica socioespacial atual de Marabá está intimamente associada ao processo de modernização capitalista recente da Amazônia, pautada na exploração mineral, grandes projetos, agropecuária, circulação rodoferroviária e no espaço de orla fluvial, que está ligado aos rios Tocantins e Itacaiunas e a uma temporalidade ribeirinha do passado. Nesse sentido, há a percepção de que no contexto atual exista a articulação e presença de diferentes tempos, territorialidades e ritmos sociais na Amazônia brasileira (LIMA, 2016); (HALMENSCHLAGER et al, 2008).

c) Os empreendimentos de estruturação do território

Diante do afluxo intenso de pessoas de fora da Amazônia, a diversidade de atores sociais e de interesses em relação à apropriação do meio natural e as mudanças na infraestrutura vão contribuir para imprimir um pesado e veloz processo de exploração do

meio natural e transformação da paisagem nas fronteiras amazônicas, o que significou a entrada da suposta modernidade (OLIVEIRA, et al, 2012).

Deste modo, aconteceu a implantação do grande capital através das instalações das primeiras indústrias privadas e elevado investimento em infraestrutura rodoviária para o escoamento da produção e circulação de pessoas com a construção das rodovias Transamazônica bem e como a Belém/Brasília. Dentro desse cenário, surgem novas possibilidades comerciais para o município de Marabá.

De forma ampla, integrar a Amazônia ao capitalismo significa inseri-la plena e definitivamente no mercado nacional e internacional, nas trocas mediadas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro. Significa transformar seus recursos naturais em valores que pudesse ser incorporado ao circuito das trocas monetárias com a produção industrial nacional ou internacional, isto é, se tornar parte integrante da circulação do capital. Isso, não podia ser realizado sem a mobilização do trabalho que valorize esses recursos (terra, mata, minério), sem a formação de força do trabalho (HEBETTE, 2004).

Dentro das estratégias do Governo Federal de incentivo ao desenvolvimento e à cadeia produtiva da mineração, em 1973 foi criada a Centrais elétrica do Norte do Brasil S.A (Eletronorte), com a finalidade de viabilizar a implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, considerada à época, indispensável ao suprimento de energia para transformação industrial da alumina em alumínio (MONTEIRO, 2005). E como resultado, os efeitos sobre o conjunto do tecido social e econômico dos locais em que ocorreram essas iniciativas acabaram por atingir todos os setores sociais dos municípios atingidos (ABRAMOVAY, 2010).

Para decepção dos movimentos ambientalistas, muito tempo depois da implantação da Usina de Tucuruí, o conjunto de estratégias contidas no Programa Plurianual (PPA) 20042007 continha os mesmos projetos econômicos para a Amazônia, considerados indesejáveis por conta dos fortes impactos no meio ambiente. As estradas continuam no foco das ações e reforçou-se a prioridade aos equipamentos energéticos (THÉRY, 2005). Entre os investimentos diretos do Estado Federal, os mais significativos são da área energética, o desenvolvimento da usina de Tucuruí, articulada com a expansão da rede para conectar a outros Estados do norte do país.

O modelo de desenvolvimento proposto pelo Estado que eleva a concentração industrial e populacional urbana, não se equilibra com a infraestrutura necessária para

atender toda população, que no contexto do desenvolvimento urbano não são contempladas com políticas públicas que proporcione melhorias de vida, através de um desenvolvimento sustentável, que visa à mitigação da degradação ambiental nesta região (HERCULANO, 2000).

d) Retrato dos impactos socioambientais pós-dinâmicas de ocupação

As evidências históricas que marcaram a ocupação da Amazônia demonstram que, as coalizões dominantes podem estabilizar suas relações e seu poder em torno de práticas ultrapassadas, mas que ainda oferecem horizonte verossímil de ganhos econômicos (ABRAMOVAY, 2010). Talvez por isso, o discurso do desenvolvimento econômico é tão atual nas justificativas do Estado, para delinear estratégias de investimentos na Amazônia. Assim, a Amazônia brasileira está inserida numa mistura de inserção e exclusão, de velocidade e atraso (CARVALHO, 2009).

Em análises diante da agenda econômica inserida na Amazônia, o Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON) publicou em 2014, o Índice de Progresso Social (IPS) da Tabela 01, o qual registrou 57,31, inferior à média nacional (67,73). O relatório visa perceber a relação entre o progresso social e o desenvolvimento econômico.

Com base nos dados de 2014, a região apresentou resultados inferiores à média brasileira para todas as dimensões e quase todos os componentes do IPS. Dessa forma, persistem na região amazônica problemas sociais graves e faltam oportunidades de progresso social para a grande maioria da população (Site Imazon, 2018).

Tabela 01: Resultados do IPS Amazônia 2014.

Índice de Progresso Social – IPS		**Brasil**	**Amazônia**
		67,73	57,31
Dimensão 1. Necessidades Humanas Básicas		**71,60**	**58,75**
Componentes	Nutrição e cuidados médicos básicos	80,01	72,46
	Água e saneamento	74,87	35,35
	Moradia	92,03	72,48
	Segurança Pessoal	39,49	54,72
Dimensão 2. Fundamentos para o Bem-estar		70,42	64,84

Componentes	Acesso ao conhecimento básico	67,13	60,61
	Acesso à informação e comunicação	63,44	53,36
	Saúde e Bem-estar	68,35	70,57
	Sustentabilidade dos ecossistemas	82,76	74,85
Dimensão 3. Oportunidades		**61,18**	**48,33**
Componentes	Direitos individuais	65,39	45,22
	Liberdade individual e de escolha	81,99	64,41
	Tolerância e inclusão	63,59	64,58
	Acesso à educação superior	33,76	19,10

Fonte: IPS Amazônia, 2014.

Os dados da tabela 01 demonstram que após o longo processo de ocupação da Amazônia, que além do discurso do crescimento econômico, também buscou tal justificativa em proporcionar melhoria nas condições de vida da população, incorrendo em transformações nas diversas dimensões ambientais (THÉRY, 2005), o que coloca em xeque a sustentabilidade do processo de expansão econômica, ao expor a fragilidade no cumprimento das condicionantes socioambientais.

A tabela 01 endossa também, que a velha Amazônia dos rios, no centro da bacia, continua ignorada pelas políticas públicas, em sua maior parte, com a exceção notável das cidades, onde é relevante lembrar, vivem mais de 60% da população regional (THÉRY, 2005). Por outro lado, o desenvolvimento da fronteira urbana, pode ser entendido como a base logística para o projeto de rápida ocupação da região, muitas vezes antecipando-se à expansão de várias frentes, impulsionado pelo incentivo a grandes empreendimentos e pela política de migração induzida e financiada pelo Estado (CARVALHO, 2009).

Do ponto de vista da dinâmica socioambiental, as iniciativas governamentais encontravam-se no meio de divergências e convergências, recebendo de um lado apoios, dentro e fora do país, e, de outro, fortes críticas (THÉRY, 2005). Essa dinâmica era moldada por progressos e retrocesso das políticas públicas, e pressões exercidas sobre a ação do governo. Nesse sentido, é importante destacar a atuação do Ministério Público Federal e dos Estados, baseados em leis que permitiam respaldar a ação popular, e

algumas obras de grande porte, como a hidrovia Araguaia-Tocantins, que foram embargadas.

e) A cidade de marabá frente à dinâmica do desenvolvimento

A dinâmica socioespacial atual de Marabá está intimamente associada ao processo de modernização capitalista recente da Amazônia, pautada na exploração mineral, grandes projetos, agropecuária, circulação rodoferroviária e no espaço de orla fluvial, que está ligado aos rios Tocantins e Itacaiunas e a uma temporalidade ribeirinha do passado. Nesse sentido, há a percepção de que no contexto atual exista a articulação e presença de diferentes tempos, territorialidades e ritmos sociais na Amazônia brasileira (LIMA, 2016); (HALMENSCHLAGER et al, 2008).

A estruturação econômica do município, cujas bases estavam fortemente atreladas ao capital mercantil, de origem exógena ao lugar, associada aos interesses da estrutura política hegemônica local e regional, passou a ditar os rumos das transformações evidenciadas na cidade de Marabá (RODRIGUES, 2010). E assim, ao assumir a condição de entreposto comercial para onde se deslocavam caucheiros, comerciantes, barqueiros, marreteiros, regatões, vaqueiros, camponeses, atraídos pela possibilidade de obtenção de trabalho e de lucro contribuiu decisivamente para a ascensão da cidade à condição de centro comercial importante no contexto do sul e sudeste paraense (RODRIGUES, 2010 apud PATERNOSTRO, 1945).

A concentração local de capital em atividade dinâmica inserida no mercado global balizado atraiu muitas pessoas que não conseguiram inclusão na economia exportadora local e encontram apenas condições precárias para a sobrevivência econômica e reprodução social (CARVALHO, 2009). As consequências desse processo perduram as vivências das pessoas nas cidades marcadas pelos projetos impulsionados na Amazônia.

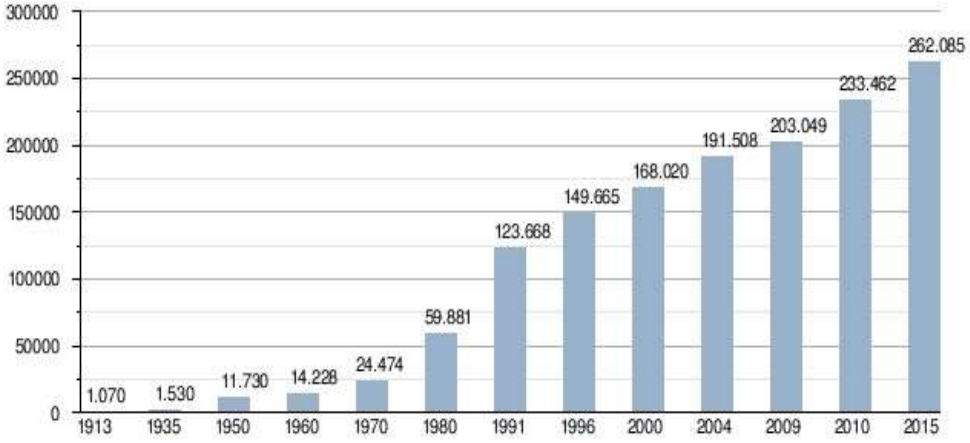
A despeito da condição assumida por Marabá, a dinâmica de ocupação da fronteira do sudeste do Pará impactou fortemente a região em diversos aspectos, já que esse espaço foi alvo de vários dos grandes projetos previstos para a Amazônia (de estruturas de acesso e comunicação, de geração de energia, de exploração mineral) e que Marabá se transformou no principal centro de referência regional (OLIVEIRA, et al, 2012).

O sudeste paraense, em especial, o município de Marabá encontra maiores probabilidades para se integrar economicamente ao restante do país, associada à

abundância de recursos naturais e aos incentivos do governo federal. Transforma assim, a região em um território atrativo aos interesses de diferentes atores, com intenções distintas de uso da natureza (OLIVEIRA, et al, 2012). Dessa forma, a cidade de Marabá passa a desempenhar uma posição fundamental no processo de expansão de fronteiras econômicas, a partir da implantação de novas vias de circulação na Amazônia Oriental, ratificando sua condição de centro sub-regional (NUNES, JUNIOR, 2012).

As transformações social, territorial e econômica em Marabá ocorreram de forma acentuada a partir de 1970 a 1987 com a construção da hidrelétrica de Tucuruí, a criação do Projeto Grande Carajás e a descoberta da mina de ouro em Serra Pelada, contribuindo para a aceleração da migração inter e intra regional, povoamentos que vinham para servirem de mão de obra para os grandes empreendimentos. O município de Marabá teve considerável crescimento populacional a partir de 1970, conforme a Figura 2.

Figura 2: Evolução demográfica do Município de Marabá de 1913 a 2015



Fonte: Sinopse do Censo Demográfico 2010-IBGE e estimativa IBGE/2011.

Em meio às grandes transformações que impactaram num forte crescimento populacional durante o processo de restruturação do território, a população marabaense continua crescendo visivelmente além da taxa anual de crescimento demográfico da Amazônia (RODRIGUES, 2010). Inclusive, e para além da Figura 01, no ano de 2007, a população marabaense foi estimada em 196.468 habitantes. Em 2010 esse número atingiu 233.462 pessoas. No ano de 2016 chegou a 266.932 habitantes, o que representa um crescimento de 14,33% em relação a 2010 e de 35,86% se comparado a 2007 (FAPESPA, 2016).

Como evidenciado na Figura 01 houve uma intensa expansão de ocupação do território de forma desordenada e divergências nos interesses na apropriação, o que resultou no aumento dos conflitos fundiários. De um lado, maior favorecimento ao agronegócio fomentado pelos incentivos fiscais e novas infraestruturas para o desenvolvimento da economia e do outro a população tradicional local que perdia seu território e a diminuição da economia predominante do extrativismo vegetal da exploração dos castanhais (EMMI, 1996).

Nesse período, o município de Marabá está inserido por completo na política estratégica de integração da economia nacional e internacional com altos investimentos comprometidos no Projeto Carajás e financiamentos estrangeiros, e assim, exigiram garantias de tranquilidade pública, tornando Marabá a partir do Decreto de Lei 1131, de 30 de outubro de 1970, Área de Segurança Nacional, condição que perdurou até o fim da ditadura militar em 1985.

Em frentes mais atuais, Marabá construiu em si um ambiente de crescimento com a nova fase de expansão do capital para a fronteira. Apesar de o momento atual ser de crescimento, mesmo que seja apenas no âmbito econômico, continua servindo para alguns como uma cidade provisória, onde a qualquer momento, ao aparecer uma oportunidade melhor, a troca acontecerá (LOBATO, 2012). A estrutura social, política e econômica formada e consolidada em Marabá até antes da abertura da fronteira, criou uma lógica de reprodução social específica.

Dentro do processo histórico de ocupação territorial do município de Marabá e sua relação com os rios é importante ressaltar que até o final da década de 1950, o crescimento da cidade se deu predominantemente na confluência dos rios Tocantins e Itacaiunas (HALMENSCHLAGER et al, 2008). O contexto descrito, somado ao uso e a interação dos grupos sociais com estes corpos hídricos, confirmava a existência de uma temporalidade e/ou vivência ribeirinha ao longo do espaço de orla da cidade (LIMA, 2016). Para Halmenschlager et al, (2008), atribuir à orla da cidade apenas a característica de espaço que espelha um "mundo das águas" é insuficiente para entender a complexidade e a multiplicidade de suas dinâmicas sociais.

f) A emergência por políticas públicas ambientais

A construção de políticas públicas passa de fato pelo engajamento político da população, pois a participação social nos debates governamentais gera o efeito de

confirmação/conscientização (AYRES e TONELLA, 2018). No mesmo sentido, Barbieri (2011) afirma ser possível inferir que questões de ordem política, econômica e cultural que estão nas raízes dos problemas ambientais, retardam ou inviabilizam a adoção de soluções, o que reforça a necessidade de buscar alternativas disponibilizadas pelo avanço da ciência e tecnologia, na atualidade.

A preocupação com políticas ambientais foi reforçada com a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972, inicia-se uma fase que se estende até 1992 e se caracteriza pela busca de uma nova relação entre meio ambiente e desenvolvimento (BARBIERI, 2011, p.29). Essa conferência deu uma contribuição significativa para gerar um novo entendimento sobre os problemas ambientais e o modo como a sociedade provê sua subsistência.

O esforço de formular propostas concretas que visassem a estreitar a relação entre saúde e ambiente se evidenciou na preparação da Rio-92, quando, no relatório Brundtland (1987), a definição de desenvolvimento sustentável identificou o papel dos seres humanos em relação ao ambiente e descreveu o impacto das mudanças ambientais sobre a saúde e qualidade de vida das populações (MINAYO, 2002, p. 173).

A temática ambiental foi aprofundada ao longo do tempo e incorporada as políticas públicas, considerando sua transversalidade com produção e consumo sustentáveis, ações de educação ambiental, legislação pertinente, relações globais, inclusão social e indicadores de sustentabilidade (AYRES e TONELLA, 2018). Essa compreensão da temática também é defendida por Marques (2016) onde destaca que políticas públicas precisam ter por base a conexão entre diversos atores dentro de ambientes institucionais e através de fronteiras organizacionais. Essas interações envolvem conflitos, interesses, ideias e desigualdades de recursos políticos.

As estratégias de implementação de políticas ambientais na Amazônia, precisam reconhecer as estruturas e as dimensões socioespaciais da mesma hoje, são compartilhadas de modo diferente do que era no passado. Novos e velhos sujeitos produzem espacialidades diversas e articulam as estruturas preexistentes quase sempre locais, às novas dimensões agora globais (OLIVEIRA, 2013). Na mesma linha, Diegues (1992) ressalta que a sustentabilidade acena para a necessidade de se refletir na variedade de sociedades sustentáveis, com opções econômicas e tecnológicas distintas, voltadas, sobretudo para o “desenvolvimento harmonioso das pessoas” e de suas interações com o conjunto do ambiente natural.

Ao discorrer sobre novas tendências, a partir do Plano Amazônia Sustentável - PAS, delineadas para a Amazônia neste século XXI, Becker (2009) evidencia as mudanças ocorridas na região amazônica e revela que não se trata mais de ocupar o território, deseja-se que as florestas existentes sejam mantidas com suas relativas populações e as políticas públicas sejam voltadas para uma política de consolidação do desenvolvimento, esperado atualmente por todos os grupos sociais.

Há de se considerar que o modelo de exploração capitalista que embasou o desenvolvimento econômico da Amazônia, tenha deixado de reconhecer a realidade do cidadão amazônida, as relações sociais e o próprio ecossistema. E assim, moldados pela visão essencialmente econômica, os projetos negligenciaram o fato de que, mesmo a economia, é um aspecto de todo um contexto ecológico e social: um sistema vivo composto de seres humanos em contínua interação e com seus recursos naturais, a maioria dos quais, por seu turno, constituída de organismos vivos (CAPRA, 2006). No mesmo sentido, Santos (2013) defende que a linha abissal entre o teorizado e a prática, produziu exclusões radicais, e continua sob outras formas, resultantes do colonialismo histórico praticado.

O processo denota a necessidade de os formuladores e gestores de políticas públicas percebam as peculiaridades espaciais no momento de organização e oferta dos serviços públicos nessa região, sobretudo aqueles de natureza básica (CARVALHO, 2009), cujos resultados da negligência histórica estão representados na Tabela 01. Dado que as atividades econômicas que promoveram o surgimento das cidades amazônicas estiveram direcionadas para o mercado externo (CARVALHO, 2009), o autor ressalta que um exercício importante deixou de ser feito, que é aprender a olhar a cidade por dentro, com o objetivo de conhecer melhor suas especificidades intraurbanas, o que facilitaria o entendimento das formas como as cidades amazônicas interagem e se integram.

É de conhecimento geral a existência de forte arcabouço legal no que se refere às políticas ambientais voltadas para a sustentabilidade dos recursos naturais. Deste, a Constituição Federal apresenta a Política Estadual do Meio Ambiente criada pela Lei de nº 5.887, de 9 de maio de 1995 que é desencadeada por vários princípios no sentido de defender o patrimônio da nação brasileira.

A forma de produção e reprodução social associada à ocupação local impactou em diversos problemas socioambientais nos diferentes territórios da Amazônia brasileira,

acentuados em grande escala nos últimos anos, principalmente no que se refere à destruição das florestas e degradação dos recursos hídricos que tem sido alvo das interferências humanas, e assim, induzindo a busca por ação que legitime a importância do equilíbrio dinâmico das bacias hidrográficas (BOTELHO, 2011). O contexto descrito reforça para a necessidade de se implementar políticas ambientais que consigam oferecer soluções aos problemas vivenciados.

A dinâmica de uso dos recursos hídricos da região amazônica ampliou as vulnerabilidades socioambientais à medida que afeta diretamente a qualidade da água e consequentemente, a vida da população (DIAS-BARRIGA et al (2011, p.150). No ciclo hidrológico, a água flui pelos corpos hídricos da bacia hidrográfica, tornando-se disponível ao homem e adquirindo as características que definem sua qualidade. O estado de conservação dos mananciais e dos ecossistemas em seu entorno são determinantes para a qualidade da água e à saúde da população (ANA, 2017, p. 42).

3. Considerações

Diante das pesquisas realizadas sobre as dinâmicas de ocupação territorial da Amazônia frente à integração da região à lógica da exploração econômica tornou evidente que a importância dada aos grandes empreendimentos econômicos desencadeou fortes processos de degradação ambiental na região ao promover também, o uso predatório dos recursos naturais. Isso se deu por que a essência do modelo de desenvolvimento inserido não visava à melhoria da qualidade de vida da população, e sim a utilização da mão de obra disponível e da abundância de matéria prima de baixo custo econômico.

Infelizmente, a noção de baixo custo econômico dos empreendimentos, convive na região amazônica com altos custos socioambientais, os quais foram negligenciados pelo próprio Estado, o responsável por criar políticas de incentivo para exploração dos recursos da região. Consequentemente, as políticas de desenvolvimento impuseram a insustentabilidade no uso dos recursos ao permitir a instalação de grandes projetos que deformaram a dinâmica do território, com seus rios e os que mantêm forte relação com estes.

Reflexo da dinâmica de ocupação territorial e exploração econômica, os impactos socioambientais presentes no rio Tocantins evidenciam que os estímulos econômicos promovidos na região, marcados pelos empreendimentos hidrelétricos e minerários, e o

consequente superpovoamento da região às margens dos rios, resultou em elementos de inserção e continuidade da degradação socioambiental nas duas frentes principais. De um lado, a exploração econômica por atividades de grande impacto negativo no meio ambiente e por outro, a chegada de pessoas de outras regiões do país para trabalhar, que passaram a depender da infraestrutura urbana e dos rios da região.

A relação com o Rio Tocantins é marcada, portanto, por elementos de fortes impactos socioambientais, fruto do processo de estruturação socioeconômica do território. Dessa forma a população que mora às margens da orla e os ribeirinhos sofreram e sofrem as consequências, pois a vulnerabilidade destes é ampliada por falta de políticas públicas adequadas quanto ao uso dos recursos hídricos, em especial. No caso de Marabá, nos dias atuais, são despejados diariamente efluentes domésticos no rio Tocantins e Itacaiunas, que poluem o meio da vida aquática, essencial para os processos vitais dos peixes que alimentam a população.

Referências

Agência Nacional de Águas (Brasil**). Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2017: relatório pleno / Agência Nacional de Águas**. -- Brasília: ANA, 2017.

ABRAMOVAY, R. **Desenvolvimento Sustentável:** qual a estratégia para o Brasil? Novos Estudos. CEBRAP, v. 87, julho, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a06n87.pdf>. Acessado em 09 de dezembro, 2018.

AYRES, W, D'A.; TONELLA; C. **Conferências Nacionais do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: Participação e efetividade.** REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 97-120, maio-ago. 2018.

BARBIERI, J. C. **Gestão Ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos.** – 3.ed. atual e ampliada. – São Paulo: Saraiva, 2011.

BRASIL, Secretaria de ciência e tecnologia e meio ambiente. **Política Estadual do Meio Ambiente<**http://www.mma.gov.br/estruturas/sqa_pnla/_arquivos/sectam.pdf> Acesso em: 12 jul. 2018.

BECKER, B. K. **Amazônia: geopolítica na virada do terceiro milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORGO, J. D. H. **Diagnóstico do uso socioeconômico e ambiental do Rio Tocantins em Marabá – Pará.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de

Ciências Agrárias de Marabá, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Marabá. Marabá – PA. 2011. 144p.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARVALHO, J. A. M; MONTE-MÓR, R. L.; SATLER, D. **As redes para além dos rios:** urbanização e desequilíbrios na Amazônia Brasileira. **Nova Economia**. Belo Horizonte, v. 19, jan-abril, 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/neco/v19n1/02.pdf>. Acessado em 08 de dezembro, 2018.

CONAMA, Conselho Nacional do Meio Ambiente- IBAMA. **RESOLUÇÃO Nº 001, de 23 de janeiro de 1986.** Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/res/res86/res0186.htmlAcesso> Acesso em 17 de nov. 2018.

CHAUÍ, M. **Cultura, Democracia e Socialismo**. In: CHAUI, M. *Cidadania Cultural:* o direito à cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. (p. 129-147).

DIAS-BARRIGA, F.; GARCÍA, S.; CORRA, L. **Prevenção de riscos em populações vulneráveis**. In: Determinantes ambientais e sociais da sáude. GALVÃO, Luiz Augusto C., FINKELMAN, J. HENAO, S. (org). Organização Pan-Americana da Saúde. Ed. Fiocruz, Rio de Janeiro, 2011.

DIEGUES, A. C. (1998) **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. Editora Hucitec. São Paulo, SP. 169 p.

DROULERS, M. Fazer Territó-rios na Amazônia. Revista franco-brasilera de geografia. Dossiê Araguaia. V. 31, n.31, Confins, 2017.

DRUMMOND, J. A. "A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa". **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 4, (8), 1991.

EMMI, M. F; MARIN, R. A. **Crise e rearticulação das oligarquias no Pará**. Revista de estudos Brasileiros. São Paulo 40: 51-68, 1998.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo, Contexto, 2010.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: Do "fim dos territórios" à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.

HALMENSCHLAGER, F.; OLIVEIRA, M.; ASSIS, W. S. de. **Dinâmicas territoriais e as complexidades das áreas de fronteira agrária na Amazônia oriental.** Laboratório SócioAgronômico do Tocantins (LASAT): UFPA, Belém, 2008.

HÉBETTE, J. **Cruzando a Fronteira.** 30 anos de estudos do campesinato na Amazônia. Belém, EDUFPA, 2004.

HERCULANO, S. C. **A qualidade de vida e seus indicadores**. UFF. Niterói-RJ. 2000. Disponível em: http://www.ivt-rj.net/ivt/bibli/herculano.pdf>Acesso em 14 de jul. 2018.

HOMMA, A. K. O. **Amazônia: meio ambiente e desenvolvimento agrícola.** Brasília, DF: EMBRAPA-SPI, 1998.

Índice de Progresso Social na Amazônia brasileira: **IPS Amazônia 2014**. Belém, PA: Imazon, 2014. Disponível em: <http://www.ipsamazonia.org.br.> Acessado em 09 de dezembro, 2018.

LIMA, M. M. **A produção social do espaço e a relação cidade-rio na ribeira de MarabáPA: modernização, conflitos e resistências**. Geousp – Espaço e Tempo (Online), v. 20, n. 2, p. 267-280, mês. 2016. ISSN 2179-0892.

LIMA, M. de M. **Interfaces da cidade com o rio no Sudeste Paraense: estudo sobre a orla fluvial de Marabá**. 2010. [s.n]. Relatório de Pesquisa. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Belém: UFPA, 2010. Disponível em:<*http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8222/1/Dissertacao_RibeiraOrlaEspacialidad es.pdf*>, Acesso em: 14 de outubro, 2018.

LOBATO, M. M. **Migração na fronteira:** pelos caminhos do migrante até Marabá-Pa / Mateus. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – Belém: UFPA, 2012. Disponível em: <*http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Tcc.arquivo&id=278*>, Acesso em: 14 de outubro, 2018.

MARX, K. A ***ideologia alemã*: crítica das mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas** (1845-1846)/Karl Marx e Friendrich Engels. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavine Matorano. São Paulo: Boitempo, 2007, pp.29-50.

MINAYO, M. C. de S. **Enfoque Ecossistêmico de Saúde e Qualidade de Vida** In: MINAYO, MCS. e MIRANDA, AC., orgs. *Saúde e ambiente sustentável:* estreitando nós [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002. 344 p. ISBN 978-85-7541-366- Disponível em http://books.scielo.org. Acessado em 17 de dezembro, 2018.

MONTEIRO, M. D. A. **Meio século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional.** Estudos Avançados 19(53), 2005.

MOSER, P. K; MULDER, D.; TROUT, JD. 2004. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, pp. 3-45.

NUNES, D. A.; J., Saint-Clair C. T. (Sobre)vivências ribeirinhas na orla fluvial de MarabáPará: agentes, processos e espacialidades urbanas. **Novos Cadernos NAEA**, v. 15, n. 1, p. 209-238 jun. 2012. Disponível em: < *http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3286*>, Acesso em: 14 de outubro, 2018.

SANTOS, B. D. S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

RODRIGUES, J. C. **Marabá:** centralidade urbana de uma cidade média paraense / Jovenildo Cardoso Rodrigues; Orientadora, Rosa Elizabeth Acevedo Marin. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento)- Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – Belém: UFPA, 2010. Disponível em: <*http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/2706/1/DissertacaoMarabaCentralidadeUrb ana.pdf*>, Acesso em: 14 de outubro, 2018.

TEISSERENC, P. **"Ambientalização e territorialização: situando o debate no contexto da Amazônia brasileira"**. In: Revista ANTROPOLÍTICA N° 29, segundo semestre de 2010.

THÉRY, H. **Situações da Amazônia no Brasil e no continente**. Estudos Avançados 19 (53), 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n53/24079. Acessado em 08 de dezembro, 2018.

A LEITURA E A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DA METACOGNIÇÃO E ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Sônia Cristina Marques Caldas[1]
Gilson Penalva[2]

FALTA RESUMO E ABSTRACT

1.1 A METACOGNIÇÃO APLICADA À LEITURA

A leitura tem sido discutida como um dos principais problemas da educação brasileira, pois no Brasil se lê pouco, ou a leitura que fazemos ainda está muito aquém do esperado, geralmente são leituras que não superam uma mera decodificação. Sendo assim, muitos educadores têm se debruçado nessa problemática, visando construir estratégias, que envolvem mudanças de paradigmas, acesso ao livro, e outra utilizando estratégias eficazes para promover a proficiência leitora, algo almejado por educadores e estudiosos.

A pesquisa, que está em andamento, foi realizada em duas escolas de ensino fundamental, da rede municipal de Marabá. Estamos aplicando técnicas relativas à metacognição e de estratégias de leitura com auxílio da contação de narrativas para desenvolver a leitura de textos literários diversos e, sobretudo, para promover a proficiência do leitor para que compreenda as informações do texto de forma mais ampla. Além de contar ou (re)contar narrativas locais e regionais como forma de valorização cultural.

---

1 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professora em Língua Portuguesa da rede pública municipal de Marabá. E-mail: soniacristina3@bol.com.br.

2 Professor Doutor, em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Programa de pós-graduação em Letras (POSLET) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Diretor Adjunto do Instituto de Linguística, Letras e Artes Port.256/2016-Unifesspa Vice-coordenador do curso de Mestrado Profletras/Unifesspa Portaria n° 1196/2016 - Unifesspa Coordenador do Curso de Especialização Abordagens Culturalistas: saberes, identidades e diferença cultural nas Amazônias Portaria n° 608/2017 – Unifesspa. E-mail: gilpena@unifesspa.edu.br

Os aspectos metacognitivos e sociocognitivos aplicados à leitura, bem como as estratégias de leitura e contação de narrativas adotadas em sala de aula são de suma importância para conhecimento dos educadores, para que possam repensar as práticas adotadas nas escolas e atingir a leitura de forma significativa, tornando os alunos em leitores proficientes.

Durante a pesquisa realizada com os alunos do quinto e sexto ano do ensino fundamental, observou-se o quanto a aplicação da técnica da metacognição e das estratégias de leitura precisam ser ensinadas na escola e melhoradas ao longo da vida. A contação de narrativas, seja escrita ou oral, proporciona o despertar da leitura, a melhoria dela em sala de aula de forma prazerosa pelos sujeitos leitores.

Para isso, faz-se necessário desenvolver a metacognição que é "a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer". A metacognição é o conhecimento do conhecimento, a consciência sobre a maneira como se aprende algo na vida; são os caminhos traçados, os esquemas, os planos elaborados para atingir metas de aprendizagem.

Locatelli (2014), em seu livro *Tópicos de metacognição para aprender e ensinar melhor,* menciona vários autores e suas definições sobre o processo de metacognição, entre eles Schraw (1998) e Flavell (1976) como a "consciência da cognição", enquanto para White (1988), Brown (2006), Girash (2014) é "consciência do conhecimento".

Entre as definições citadas, a de Flavell (1976), que foi o primeiro a utilizar o termo metacognição, baseado nas ideias de Piaget, reconhece que o termo tinha ampla abordagem envolvendo a leitura, habilidades orais, memória, atenção, entre outras questões. Ainda segundo o autor, "A metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos ou produtos cognitivos e tudo que se relaciona a eles, ex.: propriedades pertinentes à aprendizagem de informações ou dados" (Flavell *apud* Leffa, 2006, p.47). Todos os planos elaborados para se chegar a um fim podem ser chamados de estratégia metacognitiva.

O uso dos processos metacognitivos na vida nem sempre são percebidos, apesar de ser um processo natural do ser humano criá-los como forma de facilitar a aprendizagem de coisas diferentes ao longo da vida. Desde o simples hábito de manter um ritual para realizar tarefas iguais ou semelhantes, bem como realizar tarefas mais complicadas que exigem maior atenção e esforço mental do ser humano.

Ao construir sua própria forma de aprender, haverá maiores possibilidades de avançar de forma significativa nos estudos. Essa forma de aprender não será igual para todos os indivíduos, visto que cada ser aprende de forma diferente ao longo da vida, e cada um precisa descobrir a sua forma, respeitando suas limitações e favorecimentos cognitivos.

A leitura envolve vários processos e metodologias que nem sempre são conhecidas e ensinadas pelos professores aos alunos durante toda sua vida escolar, muitas descobertas são realizadas pelos próprios indivíduos. Muitas vezes, sequer percebe que existem técnicas ou estratégias de leitura que ajudam qualquer pessoa a melhorar seu desempenho, como o chamado processo metacognitivo aplicado à leitura.

Pesquisas apontam que o Brasil é um país de poucos leitores. De acordo com o INAF[3], apenas um em cada 04 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Na verdade, as pessoas leem muito, porém, não se faz uma leitura significativa de livros, revistas ou outras leituras mencionadas nas escolas, mas a todo momento estamos realizando uma leitura diferenciada e nem sempre valorizada em sala de aula, como: *WhatsApp,* mensagem de SMS, as redes sociais e digitais que estão em voga no momento. A cultura letrada que valoriza a leitura e a escrita como formas sublimes de conhecimento precisa repensar as formas como elas são trabalhadas em sala de aula.

Desde a mais tenra idade é necessário que os alunos sejam estimulados a pensar, observar e experimentar de que forma conseguem aprender mais rapidamente, ou ainda o que os impede de aprender no dia, seja por meio de questionamentos internos ou externos realizados antes, durante e depois da leitura. Esse processo de observação de si mesmo e dos outros é que chamamos de metacognição, pois está relacionada com o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de aprendizagem individual, quando e como estamos preparados para absorver informações.

Cada ser humano começa a observar e criar novos métodos que o levem à aprendizagem, alguns percebem com mais rapidez a forma de aprendizagem, enquanto outros nem se dão conta do motivo de não conseguirem aprender mais rapidamente

---

[3] Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), um estudo para medir os níveis de Alfabetismo da população brasileira de 15 a 64 anos. Informação retirada do site http://www.abdr.org.br/site/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/ e http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018Relat% C3%B3rio-Resultados-Preliminaresv08Ago2018.pdf. Acessado em 15/03/2019.

determinado assunto, por não ter construído seu método eficaz, os caminhos percorridos para compreender algo.

A metacognição oportuniza ao indivíduo criar seus próprios caminhos para aprender algo na vida, desperta fórmulas eficazes de aprendizagem, garantindo, sobretudo, a percepção em torno dos seus próprios processos de aprendizagem, mecanismos criados para uma aprendizagem mais rápida, economizando tempo e desgaste físico e mental do ser humano. Para Leffa,

> A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo. (LEFFA, 1996, p.46)

A metacognição contribui para que o leitor possa perceber suas várias formas de aprendizagem, as quais devem ser ensinadas na escola desde a mais tenra idade para que o/a cidadão (ã), à medida que vai se desenvolvendo na escola possa fazer uso das mais diferentes estratégias de ensino e aprendizagem por meio da leitura.

O conhecimento metacognitivo pode ser ativado de forma consciente ou inconscientemente por cada indivíduo, de acordo com as situações de sua vivência e necessidade, podendo ser acionado a qualquer momento da vida.

A metacognição é quando você percebe como acontece o processo de aprendizagem na sua vida, como você consegue aprender, por exemplo. Em muitas situações a aprendizagem mais fácil é feita por meio de vídeos, outras por meio de música, de imagens, ouvindo a fala de alguém, escrevendo informações. Quando você se dá conta disso acontece a metacognição. Para as autoras Dondoni e Santos,

> [...] a utilização da metacognição durante o processo de leitura é característica de um leitor crítico, que "aproxima textos", tem consciência das dificuldades que encontra durante a leitura, tem autonomia para decidir quais estratégias pode utilizar, bem como avalia essas estratégias durante o processo, podendo modificá-las, quando necessário. (DONDONI; SANTOS, 2017, p.77)

A metacognição na leitura proporciona ao leitor repensar sobre sua aprendizagem, se realmente está conseguindo compreender e caso não esteja, qual seria o motivo que o impede, quais as estratégias e caminhos que pode usar para chegar à leitura proficiente, seja retomando a leitura a partir de determinado ponto, em que supostamente houve o impedimento de avançar nas informações do texto, impedindo-o de dialogar com o texto para a fruição da leitura. Ainda segundo essas autoras, que citam estudiosos, como

Portilho (2006), Solé (1998) ao considerarem a importância da consciência do educando no uso da metacognição a aprendizagem se torna mais significativa e eficiente.

Quando o indivíduo consegue perceber a sua própria aprendizagem durante a leitura, os caminhos que percorreu para atingir a meta, ou quando questiona a si próprio, o texto, o autor, faz inferências de outras situações vivenciadas, está fazendo uso da metacognição. Porém, nem sempre o indivíduo consegue perceber como esse processo funciona. Por isso, é preciso que o professor, atuando como mediador possa fornecer oportunidades diferentes para que o educando passe a elaborar suas próprias estratégias de aprendizagem.

Para Solé, "[...] se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos". (Solé, 1998, p. 114). As estratégias de leitura e a metacognição precisam ser ensinadas aos alunos para que possam perceber quais podem usar para uma aprendizagem significativa. Muitas vezes essas estratégias de leitura não são sequer mencionadas na sala de aula pelo professor, pois não são trabalhadas como tal.

A leitura realizada na escola, por exemplo, ler em voz alta, ler em silêncio, a releitura, grifar palavras, pesquisar no dicionário o significado, produzir resumos, paráfrases e outros são algumas estratégias que podem ser utilizadas pelo leitor para criar situações de aprendizagem significativa, os métodos metacognitivos que devem ser aprendidos na sala de aula, a fim de estimular cada vez mais a descoberta do conhecimento.

São esses os procedimentos mais comuns realizados em sala de aula, mas nem sempre são eficazes a todos os alunos, pois há aqueles que preferem ler em silêncio absoluto, por exemplo. Alguns têm dificuldade de resumir o que leram, outros têm facilidade em realizar uma paráfrase sobre o que foi lido. Tudo isso são procedimentos adotados pelo mediador em sala de aula, mas que nem sempre são percebidos pelos alunos como estratégias de aprendizagem.

1.2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Durante a vida de estudante, é possível que se tenha adotado algumas fórmulas como estratégias de aprendizagem, como por exemplo, grifar as palavras mais importantes ou as que não sabe o significado, fazer anotações, a leitura holística (aquela olhada rápida para ter uma ideia sobre o material a ser lido).

Entre algumas estratégias desenvolvidas pelo indivíduo ao longo da vida estão: ler o final da história para depois ler o livro na íntegra, avaliando a possibilidade de ser ou não uma boa leitura a ser realizada; o diálogo e questionamento sobre as ideias do autor, em dado momento o leitor aguça sua retórica diante da fala do autor na narrativa; realizar anotações na lateral do material, a fim de realizar uma releitura e compreensão das informações; ouvir música usando o fone de ouvido para quebrar a ligação com o ambiente e transpor as barreiras da imaginação, relaxar e vivenciar o momento da leitura.

A partir de exemplos e situações vivenciadas em sala de aula, como a leitura em voz alta, qual a importância dela, qual o objetivo, visto que muitos alunos têm dificuldade para realizá-la. Geralmente ela é utilizada como quesito para avaliação do aluno, sem ao menos dar-lhe a oportunidade de melhorar sua atuação durante a leitura vozeada, falando a ele quais critérios estão sendo avaliados.

Fato este observado nas turmas de aplicação da pesquisa, quando os alunos foram informados sobre os critérios de avaliação da leitura vozeada para a seleção interna da escola. O comportamento mudou consideravelmente, visto que o empenho e a vontade de ser escolhido serviram como estímulo para a realização da leitura vozeada.

A leitura silenciosa quando se quer mais atenção do educando, ou quando sente vergonha para realizar a leitura vozeada em grupo, neste caso, pode ser mais produtiva do que a vozeada, permite que reflita consigo mesmo durante a leitura e estabeleça diálogo com o ponto de vista do autor. Tudo isso de acordo com o tempo e a capacidade de cada indivíduo, respeitando suas particularidades físicas e mentais no processo de aprendizagem, pois cada ser aprende de forma diferente.

As várias formas de aprendizagem por música, vídeos, a fala de alguém, ou aprender sozinho faz parte da teoria das múltiplas inteligências, estudadas por Gardner (2010), baseada na ideia de que cada ser humano tem uma capacidade mais aguçada do que outra, uns para a linguística, a música, a matemática, a localização espacial, a movimentação cinestésica (movimento do corpo), a capacidade de dançar e acompanhar o ritmo, enquanto outros apresentam habilidades e capacidades para outras funções.

Dentro da leitura, por exemplo, a metacognição é percebida quando um indivíduo começa a ler, e ao longo da leitura reflete sobre as informações lidas, criando uma aprendizagem significativa em sua vida. A partir dessas experiências, ele passa a criar seus próprios métodos de leitura e aprendizagem.

Pessoas que aprendem mais quando o professor, por exemplo, realiza a leitura em sala, pois geralmente a faz com pontuação, entonação de voz e outros recursos que contribuem para a fruição da leitura. Outros que preferem ler sozinhos e descobrir as informações que estão contidas no texto, além da mera codificação de signos linguísticos.

A partir de observações de si mesmo, o ser passa a ter consciência do processo de aprendizagem, aquilo que sabe e o que não sabe. E assim passa a desenvolver estratégias que facilitam o processo de aprender, e tornam mais rápida e eficaz, evitando perder tempo para realizar tarefas. A metacognição é o processo desenvolvido por cada indivíduo para a aquisição da aprendizagem, as estratégias criadas de acordo com as múltiplas aprendizagens, aquela mais compatível a cada indivíduo.

Em se tratando de leitura, não basta apenas a decodificação dos signos linguísticos, mas como a leitura vai acontecendo na mente antes, durante e depois da leitura. Como as informações lidas são processadas na mente para que haja entendimento, reflexão crítica, planejamento, ativação de conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses, avaliação da aprendizagem, o que está funcionando ou não, o que precisa ser mudado para atingir a aprendizagem, ou seja, um processo de autoavaliação, de reflexão e observação de si mesmo para aprender alguma coisa.

Kleiman (2013) menciona níveis de conhecimento que o aluno pode utilizar para adquirir a aprendizagem: conhecimento prévio, conhecimento linguístico, conhecimento de mundo. A criação e aplicação de algumas estratégias de leitura precisam ser adotadas nas escolas para que o aluno possa se sentir mais à vontade para aprender. A partir das instruções do professor, o aluno mobiliza conhecimentos prévios adquiridos em outras situações da vida, das experiências vividas, aciona os conhecimentos linguísticos internos da língua, pois todo falante nativo da língua apresenta uma gramática internalizada que é ativada em várias situações.

O conhecimento prévio formado ao longo da vida, a partir de observações e experiências positivas e significativas, quando acontece algo semelhante relaciona com o conhecimento atual acrescentando mais informações e assim seu conhecimento vai aumentando cada vez mais.

Para a realização da leitura, muitas informações são acionadas mesmo antes dela acontecer, como a motivação que leva a mobilização de conhecimentos que estão armazenados na memória, construídos ao longo da vida, das experiências vividas, como

é o caso do conhecimento prévio, o que o aluno sabe sobre determinado assunto, preparando-o para a leitura. Assim que esses conhecimentos são acionados a porta da aprendizagem se abre e consegue absorver informações e relacioná-las com outras experiências.

Ainda na fase da pré-leitura, da motivação, o professor mediador pode realizar com os alunos a formulação de hipóteses que devem ser confirmadas ou não após a leitura, explorando recursos visuais como: imagens, o título, uma canção e outros que despertam a curiosidade do leitor. Quanto maior for a exploração de recursos disponíveis sobre o texto a ser lido, maior será a interação e a curiosidade do leitor em realizar descobertas do texto escrito. Em alguns casos, algumas pessoas pensam que a ilustração de um texto é apenas para dar um colorido a ele, mas sua função vai além, tem muita significação, o lúdico proporciona encantamentos e descobertas, pois há muita informação subliminar. Fato observado também nas provas do Enem e prova Brasil, em que as imagens serviam para ajudar a responder as questões da prova, mas que foram negligenciadas por alguns alunos.

A fase da pré-leitura é de suma importância, principalmente para os pequenos, pois é a fase de despertar o interesse, fazer com que a imaginação comece a funcionar, ativar vários órgãos sensoriais para a aprendizagem, a formulação de hipóteses e criar expectativas sobre o texto a ser lido ou ouvido, como no caso da Contação de narrativas que podem despertar a curiosidade, acionar o botão de atenção e participação interativa antes, durante e depois da narrativa. Nessa fase o sujeito-leitor da pesquisa ficava atento a tudo para acompanhar o desenvolvimento da narrativa trabalhada.

Se o aluno consegue perceber os mecanismos utilizados para chegar à compreensão da leitura, ele faz uso da metacognição, pois todo ser tem essa capacidade, alguns mais aguçados que outros, enquanto outros precisam ser ensinados em sala de aula a buscar suas estratégias de leitura, releitura, resumo, Contação oral e outros meios para atingir a metacognição.

Por isso, a importância do professor que atuará como mediador, perceber quais as estratégias de leitura que atendam a determinada turma em sua maioria para incentivar o processo de metacognição e busque aqueles que mais se adéquam de acordo com suas capacidades múltiplas de aprendizagem. Observar e conhecer a clientela são o ponto fundamental para as experiências de estratégias leitoras obterem bons resultados.

A partir da motivação antes da leitura e do acionamento de conhecimentos prévios é a vez de outros níveis de conhecimentos mencionados por Kleiman (2013), durante a leitura o aluno vai acionar o conhecimento linguístico, aquele que o indivíduo possui internalizado na memória por fazer parte de um grupo social, com estrutura definida previamente, envolve as classes gramaticais e suas estruturas, os códigos linguísticos da língua nativa.

A gramática internalizada que permite ao educando comunicar-se com pessoas de seu grupo social de modo que haja compreensão por todos os envolvidos, visto que utiliza a mesma linguagem, construção dos signos linguísticos, os sintagmas nominais e verbais obedecendo a critérios internalizados mesmo que involuntariamente.

Em seguida é a vez dos conhecimentos textuais, o aluno começa a perceber a estrutura do texto como conto, fábulas, crônicas e outros a partir de conhecimentos anteriores, por exemplo, alunos conseguem perceber se o texto é um conto fantástico quando inicia com a frase "Era uma vez" e cria expectativas para aquele tipo de texto. Bem como quando no texto há personagens como animais e objetos que falam, já sabem que se trata de uma fábula e criam expectativa para a moral da história e assim por diante para os demais gêneros discursivos.

O conhecimento de mundo também é importante. Baseado em outras experiências vivenciadas o aluno consegue relacionar as informações e apontar caminhos a seguir, montar seu esquema de aprendizagem, a estratégia para alcançar informações mais rapidamente, pois o esquema é uma economia linguística criada pelo indivíduo como forma de resumo para simplificar suas aprendizagens ao longo da vida.

Cada indivíduo passa a criar suas próprias metas a serem alcançadas levando ao sucesso ou não, a partir da observação de como e quando realizou, desta forma aprendeu mais rapidamente, mas quando fez de outra forma demorou mais, e assim por eliminação natural vai ficando com os métodos que são fáceis e demandam menos esforço físico e mental para o indivíduo, os chamados esquemas.

Ao propor a leitura em sala de aula é preciso buscar estratégias que o aluno se sinta motivado a buscar informações, tornando-se autossuficiente, autônomo, capaz de buscar suas próprias informações, sua própria aprendizagem. O aluno autônomo nesta sociedade ainda está aquém, pois nem todas as escolas conseguem desenvolvê-lo. Precisam da ajuda da família para desenvolver um sujeito leitor capaz de aprender por

suas próprias iniciativas, quando em sua maioria são conduzidos a buscar informações que julgam ser essenciais para sua aprendizagem e formação para a cidadania.

Quando o mediador de aprendizagem conhece sua turma, ele propõe atividades que contemplem várias formas de aprendizagens, visto que as múltiplas aprendizagens precisam ser observadas em sala, para aqueles que aprendem de forma visual (trabalhar com imagens, vídeos), auditiva (voz, sons músicas, canções), tática (estilo São Tomé que só acreditam quando tocam nas coisas), olfativa (sentir o cheiro). Com experiências significativas que marcam o indivíduo e possa associar tal experiência em outro momento da vida.

Por isso, a importância das estratégias metacognitivas na leitura, visto que ela é um processo segundo Kleiman (2013) e como tal, as diferentes maneiras de ler são outras formas de chegar a um objetivo. Ao realizar a leitura orientada pelo professor, ou leitura mediada, tem um objetivo, um propósito a ser alcançado para que os alunos não se percam durante a leitura, pois proporciona seguir vários caminhos, e nem sempre na sala de aula é possível seguir todas as possibilidades de leitura.

Quando o leitor já possui maturidade, pode percorrer sozinho, diferentes caminhos da leitura e assim alcançar o que se chama leitura deleite, ler com prazer e realizar descobertas sem o peso da obrigatoriedade ou orientação. São os chamados leitores proficientes com mais desenvoltura capazes de montar estratégias para leituras mais difíceis que exigem maior compreensão do leitor.

Durante a leitura, o professor pode experimentar outras estratégias: leitura compartilhada, a mais utilizada nas escolas; leitura protocolada, à medida que a leitura vai acontecendo o professor vai questionando o leitor, o qual vai fazendo descobertas a partir de pistas do próprio texto, do autor e outros.

> No que diz respeito à compreensão de um enunciado, a leitura de um texto é uma atividade cognitiva que requer esforço mental/cognitivo, envolvendo: percepção, memória, inferência e dedução. Além disto, é também um processo interativo, em que o leitor e o autor se relacionam mutuamente, sendo o texto o agente desta vinculação. (NEVES, 2007, p.2)

Se a leitura na sala de aula ocorre de forma aleatória, descompromissada, sem direcionamento, sem objetivo, mera decodificação ou simplesmente para passar o tempo, o aluno vai associá-la a momentos de pouca importância, não a valorizando como deveria.

Ou seja, a forma como a leitura é trabalhada na sala de aula deve ser repensada, (re) planejada, começando pela motivação. Enquanto professor o que está fazendo para

motivar o aluno a ler? Qual exemplo de leitor? Como a leitura está presente nas aulas? Qual a preferência dos alunos? Costumam visitar a biblioteca com que frequência? São estimuladas antes, durante e depois da leitura? E o próprio professor é realmente um bom leitor?

O professor como mediador de leitura precisa ser um leitor proficiente para incentivar seus alunos a ler cada vez mais. O aluno também consegue perceber quando o professor é um bom leitor, pelo brilho nos olhos quando fala de leitura, pela paixão que embriaga sua fala. Segundo a pesquisadora Renilda Bastos, em palestra no Museu Emílio Goeldi, na cidade de Belém, em 2018 "todo professor precisa ser um bom leitor". O professor só pode cobrar dos alunos se ele for um exemplo de leitor assíduo, do contrário é hipocrisia.

As concepções de leitura que a escola trabalha na sala de aula também são importantes para o desenvolvimento do aluno/leitor. A leitura é trabalhada apenas como decodificação de signos, como mera avaliação ou pretexto para trabalhar as classes gramaticais, ou ainda apenas para responder perguntas no caderno. Tudo isso são fatores que precisam ser repensados pelo professor para desenvolver a metacognição na leitura, as estratégias.

Então, começa a montar os esquemas, os mapas mentais e assim a leitura passa a ter sentido para ele, os próprios questionamentos propostos pelo professor passam a ganhar significação, e assim com a mediação das estratégias o aluno vai criando suas próprias formas de aprendizagem ao que chamamos de metacognição. Brown (2006) chama de "aprender a aprender", desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem tornando-se um leitor proficiente porque busca o conhecimento necessário para um dado momento, leitor autônomo.

Ser um leitor proficiente significa ser capaz de fazer previsões sobre o conteúdo e intenções do texto, fazer perguntas, inferências, formular e reformular hipóteses, reconstruir o texto e as intenções do autor. Leffa (1996) cita os autores Canney e Winograd (1979) sobre leitores proficientes "[...] os leitores fluentes descrevem a leitura como um meio de obtenção de significado através do uso de estratégias adequadas, os leitores fracos não têm noção do uso de estratégias e veem a leitura como um processo linear de decodificação". (Canney e Winograd *apud* Leffa, 1996, p.52) A mera decodificação dos signos linguísticos classifica o leitor em fraco, ou um leitor que ainda precisa melhorar suas estratégias de leitura para tornar-se um leitor ideal.

Ainda para Leffa, “os leitores proficientes são aqueles que consistentemente relataram certas estratégias deve ter implicações metodológicas e pedagógicas” (Leffa, 1996, p.53). Para chegar a ter alunos proficientes é preciso que o professor tenha metas na leitura, ou seja, objetivos a ser alcançado com ela, ter um propósito fim, realizar leituras direcionadas, aplicar várias estratégias, fazer da leitura um hábito, uma leitura deleite, uma experiência positiva e prazerosa, que consiga buscar pistas no texto, bem como reconhecer o gênero discursivo, o suporte utilizado, expressões e vocabulário do texto a partir do contexto e das experiências de vida do leitor.

> [...] para intervir efetivamente na prática pedagógica da leitura, o professor deve buscar fundamentações embasadas em várias ciências e disciplinas afins para compreender outros aspectos, igualmente importante, que estão envolvidos no ato de ler. Retomamos aqui os aspectos cognitivos, os quais interagem com os elementos linguísticos (psicolinguísticos) e textuais da leitura, não só nas primeiras fases da alfabetização, mas também, no continuum do ensino, quando se espera que o aluno-leitor vá se encaminhando progressivamente para o domínio ou a proficiência na leitura em todos os níveis, através dos mais variados tipos de textos (SILVEIRA, 2005, p.18)

No momento da leitura o leitor para, pensa, reflete sobre o que está lendo, faz questionamentos e consegue responder a eles, está aplicando práticas metacognitivas que ele próprio criou leitor autônomo, tomada de consciência e (re) avaliação do que está fazendo. Segundo Leffa (1996) “Se os leitores proficientes são capazes de descrever suas próprias estratégias, então há pelo menos a possibilidade de se ensinar essas estratégias aos leitores que não as possuem” (Leffa, 1996, p.53). O processo da leitura individual permite o avanço e retrocesso da mesma, quando há observação de que não houve aprendizagem, permitindo ao leitor perceber a melhor estratégia a ser usada por ele e sua relação com o texto.

> O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos. Isto só pode ser feito mediante uma leitura individual, precisa, que permita o avanço e o retrocesso, que permita parar, pensar, recapitular, relacionar a informação com o conhecimento prévio, formular perguntas, decidir o que é importante e o que é secundário. É um processo interno, mas deve ser ensinado (SOLÉ, 1998, p. 32)

Locatelli em seu livro *Tópicos de metacognição para aprender e ensinar melhor* também menciona Ambrose e Lovett (2014) sobre o fato de o aluno tornar-se responsável pela sua própria aprendizagem, gerindo seu tempo e maior independência para estudar. São as novas metodologias de ensino chamadas de Metodologias ativas, com sala de aula invertida que proporciona ao aluno buscar seus conhecimentos com autonomia, formulando hipóteses, realiza auto avaliação de sua aprendizagem.

Infelizmente, ainda não é uma realidade em todas as escolas, o aluno autônomo ainda é um ideal a ser alcançado em nossa sociedade, somente quando houver valorização da Educação e consciência da importância da autonomia individual para a aprendizagem, responsabilidade pelo próprio caminhar, quando perceber que a Educação é algo importante para a formação do cidadão reflexivo e que só ela pode mudar uma geração inteira. Por enquanto, o que se tem são alunos que frequentam a escola mais por obrigação do que para busca de conhecimento, por vários fatores seja financeiro (bolsa família), seja pela alimentação escolar, seja por escolas e professores que não os motiva a serem descobridores, pesquisadores e cientistas ávidos por conhecimento.

O sujeito-leitor precisa se autoconhecer para perceber se está aprendendo ou não, e de que forma aprende mais facilmente. Uma forma de observar se o aluno aprendeu o conteúdo é pedir que escreva ao final de cada aula um resumo sobre sua aprendizagem, enfatizando o conteúdo aprendido, associando as informações aprendidas com outras situações vivenciadas, até que ponto ele consegue relacioná-las ao seu cotidiano. Se ele consegue realizar todas essas tarefas, significa que ele conseguiu aplicar estratégias de leitura e vencer mais etapas de aprendizagem.

O indivíduo só associa a leitura quando algo faz sentido, ou faz parte da realidade dele. Portanto, ao selecionar um texto para leitura, por exemplo, você precisa levar em consideração à faixa etária, a escolaridade do aluno, a realidade social, as experiências vivenciadas por eles, imagens ou vídeos que os ajude a compreender melhor e associar, avaliar, refletir sobre o texto.

A leitura tem dimensão social e cognitiva, pois ao ler o ser humano aciona várias informações a partir de mapas mentais possibilitando que decodifique os signos linguísticos, esses símbolos passam a representar coisas, palavras, desenhos, imagens e finalmente ganham significação. É o momento de construção da coerência do texto na mente do indivíduo, pois possui habilidades cognitivas natas, não existe linguagem se não houver interação social entre os indivíduos do mesmo grupo.

Portanto, a leitura só ocorre porque o indivíduo é um ser social capaz de se relacionar e trocar informações entre si, seja escrita, falada, visual ou não, porque a leitura não acontece só na escrita, mas há outras leituras que se pode fazer no dia a dia. Cada pessoa precisa ter desenvolvido seus métodos metacognitivos e sociocognitivos, suas estratégias de leitura para levar adiante a leitura e seus ensinamentos e quem sabe contar e recontar essas informações.

1.3 A CONTAÇÃO DE NARRATIVAS COMO ESTÍMULO A LEITURA

A Contação de narrativas sempre esteve presente na vida das pessoas, desde os primórdios da humanidade em volta da fogueira, ou em círculos, como forma de transmissão de conhecimentos aos povos, como forma de levar a cultura e elementos da identidade de um povo para as futuras gerações. E na sociedade letrada a que cada cidadão pertence, a narrativa tem servido para influenciar a leitura nas escolas por meio das bibliotecas e salas de leitura, dos professores em formação e dispostos a levar aos educandos o desenvolvimento e o hábito de ler cada vez mais, conhecer e divulgar as narrativas locais de sua região. A Contação de narrativas, segundo Sisto,

> [...] Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparatos e tecnologia específicos. Basta um que conte e um que ouça [...] se uma história, ainda que de forma velada e subliminar, ensina sempre, ela também ensina as questões étnicas e culturais, relevantes para qualquer indivíduo. (SISTO, 2015, p.11)

A contação de narrativas na educação tem contribuído para que muitas narrativas orais e escritas não desapareçam, despertando o gosto pela leitura. Durante a aplicação da pesquisa com os alunos do quinto e sexto ano do ensino fundamental, em escolas da rede municipal de Marabá, alternando entre leitura e contação de narrativas, observou-se a interação e o desejo de ler e conhecer as narrativas contadas em sala, antes, durante e depois da apresentação.

O professor contador de narrativas nas escolas ainda representa um número reduzido a nível nacional, mas que tende a aumentar visto sua grande divulgação e experimentos na área nos últimos anos, como acontece em outros países. Todo professor precisa ser um bom contador de histórias para propiciar o incentivo à leitura, o desenvolvimento de estratégias leitoras, renascer e florescer a imaginação no sujeito-leitor.

Em algum momento da vida, ao ouvir histórias contadas por pais e avós que, de alguma forma, influenciaram no desenvolvimento intelectual, cognitivo, sensor e individual, lições de vida, valores e outros sem muito esforço físico. As narrativas têm um poder enorme sobre cada indivíduo, talvez nem explicados pela ciência. São ensinamentos que permeiam nossa mente ao longo da vida, e que em dado momento você as utiliza para enfrentar os medos, aflições e encorajam a vencer.

Segundo Sisto (2015), “contar histórias é sempre um elemento integrador e socializador, que pode aproximar campo e cidade, meninos e meninas, adultos e crianças,

ricos e pobres, gordos e magros, altos e baixos [...].” (Sisto, 2015, p. 11) As narrativas aproximam pessoas, valores sociais, identidades locais e regionais, promovem a persistência e resistência daquilo que outrora acontecia entre os povos, mantendo-a viva e a perpetuação de uma sociedade, das crendices, e ensinamentos de um povo, como no caso povos ribeirinhos da Amazônia brasileira.

A arte da contação segundo Busatto, “a arte de contar é uma arte rara porque trabalha com o imaterial, reatualiza a memória e nos conecta com algo que se perdeu nas brumas do tempo, nos liga ao indizível e traz respostas as nossas inquietações”. (Busatto, 2012, p. 9). A contação de narrativas mexe com a imaginação, com os sentimentos mais profundos, armazenados na memória que tendem ao esquecimento, porém eles são revivados, mantidos em segurança no limiar da vida, que precisam apenas de uma dose de êxtase para vir à tona e rememorar aquilo que jamais será perdido e estará para sempre na memória do povo.

As estratégias mencionadas anteriormente foram utilizadas em cada momento de aplicação da leitura e da contação, nesta utilizava-se ainda a canção para ativar nos alunos a preparação para a contação, ficar em silêncio, exploração dos recursos visuais e auditivos. Dessa forma, eles foram criando suas próprias descobertas, montando seu mapa mental, os esquemas de leitura, mesmo aqueles com dificuldade de leitura vozeada foram ganhando confiança em si mesmo e passaram a exemplo de outros colegas a ler em voz alta durante as oficinas na sala de leitura.

A leitura vozeada e a contação de narrativas que regularmente aconteciam e influenciados pelo uso do microfone sem fio serviu de estímulo, pois todos queriam ouvir sua própria voz em sala, experimentar uma leitura diferente. O simples fato de ouvir sua voz ao microfone, talvez um fato comum para muitos, mas novo para outros, experimentar tornou-se a palavra chave para aqueles mais tímidos. Pode-se afirmar então, que a leitura vozeada neste caso, influenciou bastante cada aluno que experimentou ouvir-se e ser ouvido por outros.

A simples decodificação dos signos linguísticos, o uso da pontuação, a entonação, serviram de base para a realização dessa tarefa, mas com grande significação, transformando-a em algo positivo, e que servirá de inferência para outras situações da vida destes alunos. Em outro momento semelhante, com certeza lembrar-se-ão da emoção e encantamento que foi para eles tal experiência.

Aqueles que conseguiram realizar a leitura vozeada no microfone, nunca mais serão os mesmos, pois tomados pela emoção de autossuficiência, conseguiram transpor barreiras individuais que os impediam de avançar na leitura, reviram suas metacognições e acertaram suas trajetórias para o sucesso. E tudo isso não foi imposto pelo pesquisador, mas oportunizado, livres para realizarem suas escolhas, leitura vozeada, silenciosa, contação de narrativas orais ou escritas, (re) contação de narrativas.

Na **primeira oficina** realizada sobre a narrativa *as mil e uma noites, Sherazade para crianças,* a introdução de um capítulo do livro, inicia trabalhando a pré-leitura, explorando as imagens, os sujeitos-leitores passaram a mobilizar seus conhecimentos prévios e criaram expectativas, formularam hipóteses, as previsões sobre o que seria narrado no texto. Atentos à fala de cada personagem conseguiram perceber e prever o que aconteceria com eles ao longo da narrativa, chegando a mencionar sobre algo surpreendente que deveria acontecer para mudar o final da narrativa. A leitura e contação dessa narrativa despertaram o interesse dos expectadores em conhecer o livro mais de perto, ler, manusear, explorar. Ao final, todos queriam ler o livro.

Ou seja, as estratégias utilizadas funcionaram para promover a leitura em sala, ora a leitura silenciosa, ora a vozeada, houve momentos de leitura profunda, de conexão com o texto, de conversar, dialogar com o autor, fechar o livro e pensar o que poderia acontecer, e de que forma isso seria possível. É impressionante quando isso acontece. Neste momento você percebe o papel da metacognição na leitura, do professor no ensinamento e condução de estratégias que favoreçam a descoberta da leitura, tornando-os leitores proficientes.

Isso só demonstra a importância da utilização das estratégias de metacognição e de leitura e contação para despertar no leitor sentimentos mais profundos sobre a leitura e proporcionar o diálogo com o texto, com o autor, fazer inferências, sim porque em dado momento da leitura e contação o sujeito-leitor realizou a inferência, a partir de outras experiências que teve para chegar à conclusão de que seria necessário acontecer algo imprevisto, inusitado para que ocorresse a grande mudança e transformação ao longo da narrativa, ou seja, reconhece princípios básicos do gênero do discurso, do que é esperado, sem criar falsas expectativas.

Compreende a estrutura do texto, reconhece a linguagem, a frase introdutória da narrativa, como “era uma vez, ou há muito tempo...” e passa relacionar suas experiências do que é possível acontecer nesse tipo de texto, nesse gênero do discurso, os tipos de

personagens e o final da narrativa. Elementos que fazem parte do conhecimento linguístico e vão melhorando com o tempo, um dos níveis do conhecimento mencionados por Kleiman no subitem anterior.

Assim, a contação cumpriu seu papel de estimular e vivenciar novas práticas leitoras nos sujeitos-leitores envolvidos como objeto da pesquisa e possibilitou rememorar outras experiências, conhecimento de mundo, linguístico, e prévio de cada indivíduo. Além de proporcionar o prazer da imaginação, do bem imaterial repassado de geração a geração ao longo dos tempos e por povos amazônicos e das localidades ribeirinhas, perpetuando seus ensinamentos e valores como símbolo de resistência a tanta imposição cultural do colonizador, da sociedade letrada. A educação precisa de mais educadores contadores de narrativas para assim, alavancar o gosto pelo literário, pelo popular e pelo cultural da Amazônia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do processo de metacognição e das estratégias, contações de narrativas para estimular a leitura devem ocorrer desde a mais tenra idade. Cada indivíduo precisa descobrir suas próprias estratégias, as formas como aprende, suas dificuldades físicas e mentais e como podem superá-las para atingir um nível de aprendizado superior. A partir do momento de que é conhecedor de si mesmo, busca alternativas que contemplem novas formas de aprender, de ler e ver a vida a seu favor.

O papel da leitura na vida de cada ser humano sempre será diferente, visto que há a possibilidade de interpretação variada de acordo com os níveis de conhecimentos de cada um. O que leva o sujeito-leitor a tornar-se proficiente são os caminhos por ele percorridos durante sua vida escolar e fora dela. As técnicas relativas a metacognição aplicadas com o sujeito-leitor durante a pesquisa serviram para constatar o quanto o problema da leitura nas escolas pode ter solução quando se planeja previamente as aulas de leitura, desde a escolha do texto, até a elaboração de perguntas para abordagem, bem como a utilização de todos os recursos disponíveis como: título, imagens, palavras e seu contexto. Os estímulos, a motivação, o levantamento de hipóteses, a consolidação das ideias levantadas que podem levar o aluno a sair da superficialidade do texto e alcançar a profundidade das informações.

Isso exige um preparo do professor mediador e conhecimento da turma em que se aplicará, pois, as atividades devem estar adequadas à demanda escolar. Por isso, é

importante ressaltar, a importância do professor, atuando como mediador e profundo conhecedor de sua sala de aula, para propor atividades que atinjam as reais necessidades dos alunos. Pensar e planejar cada etapa a ser trabalhada antes, durante e depois da leitura, aulas de leitura planejadas, focadas em objetivos específicos que culminam desde a escolha do texto, gêneros, suporte, faixa etária e outros. O tipo de leitura: vozeada, silenciosa, compartilhada entre outras para levar o sujeito-leitor a atingir a leitura aprofundada, fazer inferências, dialogar com o texto, buscar informações a partir de pistas deixadas pelo autor, atingindo a proficiência leitora tão almejada.

A falta de compreensão da leitura, deve-se ao fato de que o indivíduo ainda não encontrou a estratégia ideal para o seu biotipo humano, de acordo com suas habilidades sensoriais, como a audição, a visão, o tato e o olfato, ou ainda porque não planejou suas metas e planos de estudo. Conhecer a si mesmo ajuda a alavancar a aprendizagem, pois possibilita reflexão de onde, como e o que está realmente aprendendo, o que precisa mudar para aprender mais e melhor. O sujeito-leitor da pesquisa conseguiu alcançar tais estratégias de leitura, porque conseguiu dialogar com os textos lidos ou ouvidos, conseguiu perceber os gêneros discursivos, criar expectativas adequadas para cada texto, a "reviravolta" comprovada por um dos sujeitos ao final da narrativa.

A contação de narrativas pelo professor em sala de aula propicia o incentivo à leitura, desperta a curiosidade em conhecer os livros, as narrativas lidas ou ouvidas, ao mesmo tempo em que rejuvenesce a imaginação, rememora a cultura, costumes e tradição popular como símbolo de resistência de um povo, ao longo dos tempos. Além de permitir o conhecimento de narrativas regionais e valorizá-las enquanto elemento cultural e transmissor de valores. Por meio da contação o sujeito-leitor da pesquisa pode aplicar a metacognição e suas estratégias de leitura para a compreensão do texto, aplicando também os níveis de conhecimento mencionados por Kleiman.

Foi possível observar os tipos de aprendizagem estudados por Gardner, os que aprenderam por meio das imagens, das audições, do contato físico com o livro, do ouvir-se por meio do microfone. Dessa forma, conseguiram transpor as barreiras outrora impostas por fatores diversos que os impedia de avançar nos diversos tipos de leitura. Assim, foi possível propor ações que contemplassem a turma pesquisada em suas diversidades, oportunizando situações diferentes para os indivíduos envolvidos sem o peso da obrigatoriedade, livres para experimentar o que mais se assemelha as suas necessidades e vontades de aprender. Os que não liam ou manuseavam os livros passaram

a fazê-lo de acordo com seus gostos, pois foram oportunizados com livros diversos de contos, cordel, adivinhações, lendas, fábulas, clássicos ou não. O importante é que passaram a criar o hábito de leitura para os que não tinham e passaram a ficar ansiosos para voltar a sala de leitura e realizar as atividades da pesquisa.

Portanto, a escola precisa experimentar novas estratégias metacognitivas e mudar o atual quadro de leitura brasileira. Nunca é tarde para descobrir a metacognição mais adequada para o desenvolvimento leitor e alcançar a proficiência. Contar, recontar narrativas é um dos caminhos apontados para a leitura, ajuda a rememorar, manter viva a imaginação. Por isso, é preciso que cada leitor encontre a sua forma especial de ler, aprender, compreender, fazer inferências, resumos, paráfrases e (re) contação de algo tão importante em sua vida, avivado a cada leitura realizada a cada momento experimentado. Quanto mais estratégias cognitivas de leitura forem encontradas mais chances de proficiência leitora e sucesso individual se alcançará.

REFERÊNCIAS

BUSATTO, Cléo. Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

DONDONI, Ângela. SANTOS, Maria Elena Pires dos. Estratégias metacognitivas de leitura na escola. Revista de letras. v. 19, n. 26, p. 76-85, set. 2017. Periódicos ufpr.edu.br; Curitiba, 2017.

GARDNER, Howard. JIE, QI SHEN. Inteligências Múltiplas ao redor do mundo. Tradução de Roberto Cataldo Costa e Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KLEIMAN, Angela. Texto e leitor, aspectos cognitivos da leitura. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013.

LOCATELLI, Solange Wagner. Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor. Curitiba: Appris, 2014.

LEFFA, Vilson J. Aspectos da Leitura, uma perspectiva sociolinguística. Porto Alegre: Sagra DC. Luzzatto, 1996.

NEVES, Dulce Amélia de Brito. LEITURA E METACOGNIÇÃO: uma experiência em sala de aula. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação. periódicos. UFSC. Florianópolis: 2007.

CHAVES, Jerusa e LOPES, Marília. Metacognição e metalinguagem. In: Estudos sobre leitura: psicolinguística e interfaces. Vera Wannmacher Pereira e Ronei Guaresi (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

SISTO, Celso. Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Modelos teóricos e Estratégias de leitura e suas implicações no Ensino. Maceió: EDUFAL, 2005.

_____. Leitura aspectos e abordagem. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva e FREITAS, Marineide Lima de Queiroz. O ensino da língua portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de letramento. Maceió: EDUFAL, 2008

A PARTICIPAÇÃO POPULAR NA REIVINDICAÇÃO DO DIREITO À MORADIA: O CASO DA OCUPAÇÃO DO "RESIDENCIAL CRISTO VIVE", EM TUCURUÍ (PA)

Marília Amaro Correia - Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA, Mestranda, Unifesspa, marilia.amaro41@gmail.com.

Edma Silva Moreira - Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA, Doutora, Unifesspa, edma@unifesspa.edu.br.

Resumo

O presente trabalho se refere a uma pesquisa de mestrado em construção, que tem o propósito de refletir sobre o direito humano à moradia, com a instalação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no Estado do Pará, empreendimento planejado e implementado por políticas de desenvolvimento para o desenvolvimento da Amazônia, instituídas no período político do regime civil e militar (1964-1985). A análise do trabalho conta com uma revisão bibliográfica sobre a "Operação Amazônia", no que diz respeito a implantação da Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que provocou o deslocamento compulsório das populações locais de seus espaços ocupados tradicionalmente. Assim, uma pergunta se impõe: qual a relação desse deslocamento na luta por moradia na conjuntura atual, em Tucuruí? Toma-se como estudo de caso a luta por moradia no Residencial Cristo Vive. Associada a essa revisão bibliográfica, realizaremos análises das ações judiciais, que formam o "corpus" jurídico com os dados sobre a ocupação informal ocorrida em 2015, no Cristo Vive. A pesquisa está em construção, sem resultados finais até o momento, assim se restringe a uma reflexão bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Amazônia Oriental; Políticas de Desenvolvimento; Operação Amazônia; Hidrelétrica de Tucuruí; Participação Popular; Moradia.

Abstract:

El presente trabajo se refiere a una investigación de maestría en construcción, que tiene el propósito de reflexionar sobre el derecho humano a la vivienda, con la instalación de la Usina Hidroeléctrica de Tucuruí, en el Estado de Pará, emprendimiento planificado e implementado por políticas de desarrollo para el desarrollo desarrollo de la Amazonía,

instituidas en el período político del régimen civil y militar (1964-1985). El análisis del trabajo cuenta con una revisión bibliográfica sobre la "Operación Amazonia", en lo que se refiere a la implantación de la Usina Hidroeléctrica de Tucuruí, que provocó el desplazamiento obligatorio de las poblaciones locales de sus espacios ocupados tradicionalmente. Así, una pregunta se impone: ¿cuál es la relación de ese desplazamiento en la lucha por vivienda en la coyuntura actual, en Tucuruí? Se toma como estudio de caso la lucha por vivienda en el Residencial Cristo Vive. Asociada a esa revisión bibliográfica, realizaremos análisis de las acciones judiciales, que forman el "corpus" jurídico con los datos sobre la ocupación informal ocurrida en 2015, en el Cristo Vive. La investigación está en construcción, sin resultados finales hasta el momento, así se restringe a una reflexión bibliográfica y documental.

Keywords: Amazônia Oriental; Políticas de Desarrollo; Operación Amazonia; Hidroeléctrica de Tucuruí; Participación Popular; Vivienda.

1- Introdução

Este trabalho tem o propósito de levantar problemáticas e de analisar o conteúdo histórico político-jurídico da formação da cidadania e da participação popular no âmbito da reivindicação de direitos. Para tanto, foi feita uma cronologia com marcos inolvidáveis na história brasileira. Questiona-se se, em meio aos grandes projetos de desenvolvimento amazônico, houve alguma preocupação com a população que foi deslocada de seu território tradicional ou se o direito à moradia digna foi desconsiderado.

A partir da análise do contexto da ocupação do Residencial Cristo Vive em Tucuruí (PA), pretende-se apreender acerca da participação popular, na efetivação ao direito à moradia e na promoção do princípio da função social da propriedade.

O trabalho está dividida em cinco partes: a primeira diz respeito a esta breve introdução; a segunda apresenta a “Operação Amazônia” e o contexto da construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (PA); na terceira é desenvolvido um histórico político-jurídico brasileiro, onde se percebe a evolução de uma cidadania nacional e a importância da participação popular na reivindicação de direitos; na quarta o direito humano à moradia é percebido por meio da participação popular no processo de ocupação do residencial Cristo Vive, em Tucuruí (PA). Ao final são apresentadas algumas considerações parciais.

2- “Operação Amazônia” e o Contexto da Construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí

A crise do capitalismo se mostra ao final da década de 1960 (PINASSI, 2015). Daí um novo ciclo irá tentar manter o capital em operação. No Brasil, os grandes projetos de infraestrutura tiveram destaque com a abertura ao sistema capitalista nesta nova fase, que se deu no período da ditadura militar e inaugurou o modelo desenvolvimentista.

Sob a égide de políticas governamentais, vigentes durante o governo militar, foram incentivadas migrações às terras amazônicas, no intuito de "povoá-las" e valorizar economicamente a região. Ocorre que, em decorrência dessas políticas houve a formação de inúmeras redes migratórias, que se deslocaram para a Amazônia, desencadeando grandes conflitos de terra e de restrição às liberdades civis, precariedade das condições de trabalho, perseguições, assassinatos e várias modalidades de violência aos trabalhadores rurais (NETO, 2014, p. 1).

Como parte integrante da proposta desenvolvimentista e, também de integração nacional, tem-se a criação da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia, ainda em 1953. Porém, pela ausência de infraestrutura, falta de uma política cientifica e tecnológica, modelo de extrativismo rudimentar, e o baixo valor das matérias primas extraídas na região, somados às insalubres condições de trabalho, tem-se como resultado o insucesso desse plano do Governo Federal (FREITAS, 2004).

Com a finalidade de reformular todos os instrumentos e programas já atuantes na região amazônica (MERCOR, 1966), de modo a atrair os investidores nacionais e estrangeiros, foi criada em 1966, a "Operação Amazônia", que objetivava "modernizar a economia regional e implantar grandes projetos que contribuíssem para o processo de substituição de importações" (MADEIRA, 2010, p. 3 apud CORREIA, 2017, p. 59).

Por meio de dispositivos desoneradores e programáticos, como incentivos fiscais, linhas de crédito e projetos de infraestrutura, o movimento pretendia empreender uma mobilização de esforços nacionais liderados pelo Governo Federal. À vista disso, a partir de 1967, as reservas de minérios na Amazônia, destacando-se a Serra dos Carajás, passaram a ser o objeto explorado pelo Capital (CORREIA, 2017, p. 59).

Nesse ínterim, com o objetivo de diminuir as tensões nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste e de ocupar terras devolutas na região Norte, o Governo Federal passou a desenvolver políticas desenvolvimentistas com propagandas de lucro fácil na Amazônia e promessas de incentivos fiscais (Petit et al., 2014). Muitas famílias migraram para a região amazônica em busca das "terras sem homens para homens sem terra", no Pará, o

aumento da migração, deu-se entre o final da década de 60 e início dos anos 70, período em que houve a abertura da rodovia estadual PA-70 e da Transamazônica. Porém, já não havia tantas terras devolutas assim.

Comentam Hebétte e Moreira (2004) que,

> desde os anos 50, (...), castanheiros, garimpeiros, caçadores, migrantes sazonais de Estados vizinhos (Maranhão, Piauí e Goiás) passaram a se fixar nas terras devolutas e nos interstícios dos castanhais das oligarquias locais do sudeste e sul do Pará (HEBÉTTE; MOREIRA, 2004, p. 123).

Devido ao grande contingente de migração e ao fato de que, na verdade, as terras encontradas não eram mais devolutas, como prometido, houve o desencadeamento de grandes conflitos agrários. No decorrer destes conflitos, articulados em meio a movimentos populares, os camponeses conquistaram direitos que lhes eram negados, dessa forma surgiram organizações regionais como o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica, o Movimento dos Atingidos pela Barragem de Tucuruí, entre outros (HEBÉTTE; MOREIRA, 2004).

As devastadoras disputas de terra na região são reflexo de uma política desenvolvimentista mal elaborada, que considera apenas o desenvolvimento econômico, deixando de lado o social, além da proteção natural da floresta e dos povos que já habitam a região há séculos. Além de uma relação de dinâmica territorial, existe o conflito agrário passa a ser frequentes. A terra vale mais que a vida, pessoas vivem em situações desumanas e trabalhadores submetem-se a trabalhos indignos e, até mesmo, a situação de trabalho análogo ao de escravo.

Analisando a vasta dimensão política econômica desenvolvimentista implantada na Amazônia, é importante reproduzir o fragmento de texto de Jean Hébette:

> Desde 1960, a Amazônia tinha se tornado um excelente mercado para a engenharia, as construtoras, os fabricantes de equipamentos; tinha implantado rodovias megamétricas e asfaltado uma delas, instalado redes de telecomunicações usando micro-ondas e satélites, criando uma rede de portos e aeroportos modernos, alguns dos quais de classe internacional. Era a infraestrutura básica para trocas ágeis de ágeis de informações, produtos e pessoas indispensáveis a uma gestão capitalista. Ela ia ser completada progressivamente pela formação de uma malha de instituições financeiras e de agências bancárias que agilizassem, por sua vez, o movimento arterial de dinheiro até as sedes dos menores municípios, certas vilas e até canteiros de obras. Em cima dessa infraestrutura geral se construiu a infra-estrutura própria do Carajazão: mina, hidrelétrica, ferrovia, portos, fábricas de alumínio. Não era pouca coisa. A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), as Centrais Elétricas do Brasil (ELETROBRÁS) e outras estatais só calculavam a partir de sete casas. Somamse milhões de m³ de argila compactada, milhões de m³ de concreto, milhões de toneladas de minério de ferro e milhões de

> quilowatts de energia elétrica. Isso representa muita venda para as fábricas de cimento, as serrarias, as siderúrgicas, as indústrias de material mecânico – inclusive as indústrias de ponta, tão necessitadas de mercado. E muita frota de caminhões, tratores e máquinas pesadas, um denso parque de guindastes, de pontes rolantes, de esteiras de torres, turbinas e geradores. Desta maneira, fornecedores nacionais e internacionais podem contar os dólares também em bilhões (...) (HÉBETTE, 2004, vol.3, p. 63-4, apud CORREIA, 2017, p. 60)

Mediante a infraestrutura instalada pelo governo na região, empresas nacionais e internacionais passaram a visualizar a Amazônia como uma região promissora, sendo que, até hoje, a maior parte da população interpreta as investidas do capital como portadoras de dias melhores aos que habitam nessas terras. Entretanto, de encontro às expectativas do povo dessa região, e através de incentivos fiscais e doutros mecanismos jurídicos de favorecimento à entrada de investimento estrangeiro, a fúria capitalista tem feito da Amazônia um local de devastação socioambiental (CORREIA, 2017, p. 61).

Foi por meio da ideologia desenvolvimentista, que o município de Tucuruí, no sudeste do Estado do Pará, foi o receptor de um dos maiores investimentos energéticos do Brasil, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí. Idealizada no final da década de 1950, pelo Governo Federal, as obras da barragem se iniciaram em 1976, para se aproveitar o potencial energético do rio Tocantins e viabilizar empreendimentos minerários e agropecuários que garantiriam o desenvolvimento da Amazônia oriental (TUCURUÍ, 2006a).

Para a concretização do Programa Grande Carajás, que engloba projetos mínerometalúrgicos, como a Albrás-Alunorte (Barcarena-PA) e Alumar (São Luís-MA), além do complexo de ferro de Carajás (PA), a construção da hidrelétrica de Tucuruí foi ponto fundamental à expansão do capital, e acarretou "mudanças profundas na morfologia material e social" (LIMA, 2016, p. 272) dessa região.

Em novembro de 1976 foi publicado o Decreto nº 78.659, assinado pelo Presidente da República, declarando de utilidade pública, para fins de desapropriações de terras e benfeitorias de propriedade particulares, as áreas necessárias à implantação do canteiro de obras e reservatório da Usina Hidrelétrica (BRASIL, 1976), de modo a propiciar que a Eletronorte pudesse efetivamente iniciar os trabalhos de desapropriação, para a construção do futuro reservatório de água, o chamado Lago de Tucuruí.

Na época houve a migração de pequenos produtores rurais, com a implantação de projetos de assentamento, sob responsabilidade do órgão federal Grupo Executivo das Terras do Araguaia e Tocantins-GETAT, com o apoio das Centrais Elétricas do

Norte do BrasilELETRONORTE. Os assentamentos tinham como meta acomodar as populações que seriam removidas da área a ser inundada pelo lago da usina hidrelétrica (TUCURUÍ, 2006).

Diversos impactos socioambientais afetaram profundamente a organização territorial da região onde se instalou a Usina Hidrelétrica de Tucuruí-UHE. Congílio (2015) afirma que a expansão do capital pode exterminar populações camponesas, ribeirinhas e indígenas, porque os seus territórios "são transformados em crateras para a mineração ou alagados pelas barragens que geram a energia necessária para os empreendimentos minerários" (CONGÍLIO, 2015, p.6).

O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) esteve presente nesse contexto histórico-social, com objetivo de reivindicar os direitos sociais dos atingidos pela construção da barragem de Tucuruí. Quanto as reivindicações desse movimento, destaca-se que ele

> organiza lutas em torno das barragens (antes, durante ou depois de sua construção) seja para impedir, garantir ou manter o direito dos atingidos. Luta pelo cumprimento dos direitos humanos, econômicos e sociais e denuncia a violação dos direitos básicos do cidadão. Luta por um novo projeto energético para o povo, que coloca no centro a soberania energética popular dentro de um novo modelo de desenvolvimento social, com respeito à dimensão socioambiental. Todas essas lutas se alimentam no profundo sentimento de amor ao povo e amor à vida, em todas as suas manifestações (MAB, p. 7, 2013).

Ao criticar o modo como se faz a remoção das famílias dos locais que abrigarão as usinas hidrelétricas, o MAB relaciona alguns exemplos que ocorrem, com frequência, em regiões de construção desses empreendimentos energéticos: (i) os verdadeiros agentes interessados mascaram suas identidades, na intensão de serem percebidos como empresas da região; (ii) profere-se um discurso de duplo caráter, revestido de promessas e ameaças, assim, do mesmo modo que geram o otimismo na população, como a perspectiva de geração de empregos, em contra partida, ameaçam a população incutindo-lhe um sentimento de culpa sugerindo que, caso a obra não seja realizada e faltará energia para a população; (iii) investem-se poucos recursos na prevenção e solução dos problemas socioambientais causados pela construção das hidrelétricas (MAB, 2008).

Nos anos que se seguem ao início das obras da UHE, a cidade Tucuruí sofreu a agregação de novos espaços, e entre eles, alguns impróprios à ocupação urbana, por estarem localizados em áreas alagadas, degradadas ou insalubres e que denotam

contradição, quando confrontadas com o local em que estão as habitações e equipamentos que atendem a barragem e os funcionários da usina.

É comum que no processo de ocupação da região amazônica, "verificamos a necessidade de o capital planejar e implantar cidades estratégicas, sempre obedecendo aos locais de inserção dos grupos econômicos" (PICOLI 2007, p.11). O certo é que essas cidades ofereceriam a infraestrutura necessária aos empreendimentos nacionais e estrangeiros e em Tucuruí, a Vila Permanente da Eletronorte foi, nesses moldes, estrategicamente concebida.

Em contrapartida, a cidade de Tucuruí contribui com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, apresentados em reportagem do jornal Diário do Pará, em 6 de julho de 2017, onde foi mostrado que o Pará possui uma das piores condições de moradia do país. A reportagem destacou que 75% dos paraenses vivem em condições precárias, com apenas 24,8% das residências urbanas estando adequadas à habitação (DIÁRIO DO PARÁ, 2017), obstante a isso, movimentos sociais reivindicam o direito à moradia e a promoção do princípio da função social da propriedade, desde longa data.

A moradia adequada é um direito fundamental reconhecido em 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), tornando-se um direito humano universal. A luta pela efetivação desse direito procura consolidar a cidadania, pois o direito à moradia adequada não restringe-se a projetos que viabilizem a construção de habitações, mas que, além disso, proíbam remoções forçadas e atitudes discriminatórias e segregacionistas, atingindo grupos vulneráveis e marginalizados (BRASIL, 2013).

3- A Participação Popular como Reinvindicação de Direitos Sociais

Ao se desenvolver um histórico no Brasil, a fim de que se percebam as transformações da cidadania nacional e a importância da participação popular na reivindicação de direitos, é imprescindível que se pense na efetivação dos direitos humanos.

Pensar em direitos humanos nos tempos atuais concerne em promover um diálogo entre três conceitos de cidadania, são eles: (i) cidadania democrática; (ii) cidadania ativa; e (iii) cidadania planetária. Tais conceitos estão alicerçados em valores humanistas e em princípios fundamentais como a liberdade, a igualdade, a equidade e a

diversidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC, 2015). Estes princípios dão base à dignidade da pessoa humana e marcam a sociedade brasileira na busca pela cidadania.

Nesse diapasão, Carvalho (2008) expõe que se tem como modelo de plena cidadania uma combinação de liberdade, participação e igualdade para todos, no entanto, tal modelo é um ideal difícil de ser atingido, portanto, tem servido como referência de análise de qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico.

No Brasil, a compreensão da questão da participação popular, como instrumento de cidadania ativa na reivindicação do direito à moradia e promoção do princípio da função social da propriedade, parte da análise da mobilização e organização sociais, em movimentos de reivindicação urbana na década de 1970.

Esse período foi marcado pelas reações da população aos problemas sociais mais graves e com perspectiva de solução adiada, "que deitaram raízes na demanda por mecanismos de participação na definição das ações públicas" (VITTE; KEINERT, 2009, p.41). Vitte e Keinert (2009) afirmam que a participação direta da população nos programas, mesmo que restrita à execução, assinalou uma disposição de mudança no relacionamento da sociedade e Estado.

Nos anos 80, ao se revalorizar a questão social, abriu-se caminho para a legitimação dos movimentos sociais urbanos, que foram os interlocutores na mediação do assunto nos trabalhos que antecederam a Constituição de 1988.

Acobertado sob a política neoliberalista, o Brasil apresenta, à época, um quadro de crise habitacional, advindo da redução de gastos decorrente do pouco investimento nas políticas sociais por parte do Estado. Apenas alguns programas federais foram promovidos ao longo dos anos 1975-84, pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), e destinavam-se às famílias com baixa renda. Também, as práticas populares do mutirão e/ou autoconstrução foram mudanças incorporadas no quotidiano da população carente, na busca pela solução do problema do déficit habitacional, e compunham a linha de programas não convencionais ou alternativos[4] (VITTE; KEINERT, 2009, p.41).

A escassez de recursos materiais para a aquisição de uma moradia tornou-se a realidade de significativa parcela da população brasileira. Como alternativa para a habitação, áreas inadequadas, ou que ambientalmente deveriam ser preservadas,

[4] Distinguem do padrão adotado entre os convencionais de financiamento.

passaram a ser ocupadas para a autoconstrução de moradias precárias, o que ensejou o início de movimentos organizados em prol da efetivação de políticas habitacionais. Atrelados à luta pela moradia digna, encontravam-se, também, em pauta de reivindicação, outros direitos sociais como a saúde, a educação e a mobilidade urbana. As manifestações populares encorparam as teses jurídicas sobre o direito social à moradia e contribuíram para inserção de um capítulo sobre política urbana na Constituição de 1988.

Com a promulgação da Constituição Cidadã, a política de desenvolvimento urbano, disposta nos artigos 182 e 183, trouxe por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais das cidades e garantir o bem-estar de seus habitantes. Estabeleceu-se, ainda, que a propriedade urbana cumpre sua função social quando atende as exigências fundamentais de ordenação da cidade, que devem estar expressas no plano diretor.

Na perspectiva da Carta de 1988, que inaugurou um Estado Democrático de Direito, a construção de uma democracia participativa ganha força e mostra-se que a participação popular na elaboração, implementação e fiscalização das políticas públicas contribui para a eficácia e abrangência das ações do Estado e, do mesmo modo, promove a formação e evolução dos movimentos sociais (MATEOS, 2011).

4- Direito Humano à Moradia: o Residencial Cristo Vive em Tucuruí/PA

As cidades que emergem na periferia de grandes projetos, como é o caso de Tucuruí, no Sudeste do Estado do Pará, e outras cidades amazônicas, acumulam adversidades sócio espaciais urbanas difíceis de serem acudidas. Nelas, a maioria da população reside em espaços informais, segregados em relação à cidade 'oficial', por falta de alternativas habitacionais para a população de baixa renda, se encontrando em áreas ambientalmente frágeis e vulneráveis, como, por exemplo, encostas deslizantes, mangues, beira de córregos ou lagos, reservas ecológicas.

A inexistência de qualquer contrato social e a ausência do Poder Público expõe esses aglomerados pobres a uma situação de risco iminente, seja por força da repulsa da própria natureza, seja pelo inadimplemento de condições básicas de saúde, segurança e educação, configurando supressão da cidadania e aporte à violência.

Na intenção de atender a demanda por moradia, o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV (Lei 11.977/09) foi lançado pelo Governo Federal, e que tem como

parceira a Caixa Econômica, tem por objetivo fornecer uma moradia viável, de modo facilitado, às famílias que se enquadram nos requisitos propostos pelo programa social e que são selecionadas mediante processo de triagem conduzido pelas Prefeituras Municipais e outros órgãos públicos, obedecendo a critérios estabelecidos na Portaria nº 140 do Ministério das Cidades.

Na cidade de Tucuruí, onde está localizada a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, em 2015 estavam em fase de construção 1000 unidades residenciais**,** destinadas às pessoas selecionadas dentro do Programa Minha Casa Minha Vida. Porém, no dia 04/09/2015 o empreendimento foi informalmente ocupado, pelo Movimento dos Atingidos Pela Barragem (MAB), que alegou a demora na entrega, por parte da Caixa Econômica, o que teria ocasionado a deterioração dos imóveis, antes mesmo da conclusão das obras. Uma associação, denominada Associação Comunitária Cristo Vive, foi criada pelos ocupantes das casas em construção.

O caso resultou em demanda judicial, e em um dos documentos protocolados na Justiça Federal (Processo n. 2348-17.20154.01.3907), em Tucuruí, foi alegado que os ocupantes eram pessoas de elevado estado de necessidade e que viviam sem moradia nesta cidade pagando, quando possível, aluguéis ou então vivendo de favor em casa de parentes ou amigos. E, que por sua vez, o Poder Público não vinha dando a constitucional destinação econômica e social ao imóvel em questão, haja vista que em termos econômicos, o imóvel encontrava-se em situação de abandono há mais de 2 (dois) anos, tendo inclusive o Ministério Público Federal notificado a Caixa Econômica para que a mesma desse prosseguimento nas obras, pois o abandono da empreitada já colocava em risco a integridade dos imóveis, e que, nitidamente, o espaço não estava cumprindo a sua função social, o que afronta a moderna legislação urbanística, em particular, o Estatuto da Cidade, de 2001.

A pesquisa avançará na construção da dissertação de mestrado, de modo a possibilitar o acompanhamento das ações judiciais e participação social no objeto, que trata-se de uma das mais importantes demandas sociais, que é o direito à moradia, salvaguardado pelo princípio constitucional da função social da propriedade.

5- Considerações Parciais

O que se pode perceber é que a construção da cidadania ativa, no Brasil, sempre encontrou embates produzidos pelo poder econômico, e que essa hegemonia do capital

se manteve institucionalizada pelo direito vigente em vários períodos da história nacional, a exemplo da época da "Operação Amazônia".

Entre os movimentos sociais, para reivindicação do direito à moradia digna, está o Movimento dos Atingidos por Barragens, que se define como "movimento nacional, autônomo, de massa, de luta, com direção coletiva em todos os níveis, com rostos regionais, sem distinção de sexo, cor, religião, partido político ou grau de instrução", e se organiza em " defesa dos interesses das populações atingidas pelo sistema de geração, distribuição e venda da energia e para a construção de um novo modelo energético, que esteja a serviço do povo brasileiro" (MAB, 2013, p.6).

Particularmente, no caso da Ação de Reintegração de Posse, movida pela Caixa Econômica Federal, como meio para reaver um imóvel ocupado, entre os anos de 2015 a 2018, pretende-se, ainda verificar de que modo se deu a participação popular na legitimação do direito à moradia no Residencial Cristo Vive, em Tucuruí (PA).

Milhares de páginas compõe, até agora, o impasse que transcorre no Poder Judiciário, e debruçar-se no estudo dessa questão é um dos objetivos da pesquisa em desenvolvimento no programa de mestrado do PDTSA, da Unifesspa, em Marabá (PA).

A pesquisa sobre a ocupação informal do Residencial Cristo Vive, em Tucuruí (PA), apresenta um recorte espaço temporal que permitirá a análise de um problema social atual e que perfaz o caminho das dinâmicas territoriais e sociedades na Amazônia

A pesquisa busca evidenciar que as conquistas sociais são obtidas, principalmente, pelo exercício da participação popular, seja esta por meio de propostas, ou por colaboração na gestão da coisa pública, ou ainda, através da reivindicação ativa pela mudança dos padrões legais, e efetivação dos preceitos jurídicos positivados. E que não há de se considerar como direito somente as normas institucionalizadas pelo Estado, mas também, todas as formas legitimas de direitos que atendam às necessidades da sociedade, estando o direito à moradia entre elas.

Referências

AFONSO, João Batista Gonçalves. Violação de direitos humanos no campo: um enfoque a partir da Amazônia. In: PEREIRA, Airton dos Reis. et.al. **Culturas e dinâmicas na Amazônia Oriental brasileira**. 1ªed. Belém-PA, Paka-Tatu, 2017. p. 277-306.

ARANHA, Carla. **50 anos do golpe: a ditadura militar no Brasil.** São Paulo: Abril, 2014. BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2013.

BRASIL, **Decreto nº 78.659**, 1976.

_____, **Estatuto da Cidade (Lei 10.257, de 10 de julho de 2001)**. São Paulo: Saraiva: 2013.

_____, **Programa Minha Casa, Minha Vida –** PMCMV (Lei 11.977/09). 2009.

_____, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Por uma cultura de direitos humanos. Direito à Moradia Adequada / Secretaria de de Direitos Humanos da Presidência da República - - ver. e atual. - - Brasília: SDH/PR, 2013.

CARVALHO, José Murilo de**. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual.** IUPERJ / Dados vol. 40 no. 2 Rio de Janeiro, 1997.

_____, **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CONGILIO, C. R. **Duas faces da mineração no sudeste paraense: o extrativismo minerário como base material do neodesenvolvimentismo**. Anais da VII Jornada Internacional de Políticas Públicas, 25 a 28 de agosto de 2015.

CORREIA, Aline Pereira dos Santos Amaro. **O direito à cidade e a acessibilidade para pessoas com deficiência**: a teoria da produção do espaço de Henri Lefèbvre e análise acerca da aplicação do Plano Diretor Participativo de 2006, em Tucuruí (PA). Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2017.

DIÁRIO DO PARÁ. **75% Dos Paraenses Vivem em Condições Precárias** www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-430632. Acesso em 10.04.2019.

FREITAS, Marcílio de. Amazônia e desenvolvimento sustentável: um dialogo que todos os brasileiros deveriam conhecer. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

HEBÉTTE, Jean; MOREIRA, Edma do Socorro Silva. **A marcha do trabalhador do campo rumo à cidadania.** In: HEBÉTTE, Jean. Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: UFPA, 2004. Vol. IV, p. 25-41.

HUNT, Lynn; **A invenção dos direitos humanos**; unia história / Lynn Hunt; tradução Rosaura Eichenberg – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, M. M. A produção social do espaço e a relação cidade-rio na ribeira de Marabá-PA: modernização, conflitos e resistências. **Geousp-Espaço e Tempo** (Online), v. 20, n. 2, p. 267-280, mês. 2016. Disponível em http://www.journals.usp.br/geousp/. Acesso em 30 de abril de 2019.

MATEOS, Simone Biehler. Participação Popular – A construção da democracia participativa. IPEA desafios do desenvolvimento. A revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Edição 65 – 05/05/2011.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATEUS, E. E. A função social da propriedade e a proteção do bem ambiente cultural. **Revista de Direito Ambiental**. Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, nº 49, Ano 13 – janeiro-março 2008, p. 101-118.

MOREIRA, D. A. O conteúdo ambiental dos planos diretores e o Código Florestal. **Revista de Direito Ambiental**. Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, nº 49, Ano 13 – janeiromarço 2008, p. 73-100.

MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS. Hidrelétricas no rio Madeira: energia para quê e para quem? Cartilha de Estudo, 2º edição. Secretária do MAB – Rondônia. Dezembro de 2008.

_____. Rumo ao Encontro Nacional do MAB. Água e energia com sabedoria distribuição da riqueza e controle popular. Cartilha de Estudo. Secretária Nacional do MAB. São Paulo/SP, 2013.

NETO, Regina Beatriz Guimarães. Violência e trabalho na Amazônia: narrativa

Historiográfica. *Revista Territórios e Fronteiras*. Cuiabá, vol.7, n.1, abr. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948.

PICOLI, F. **O Capital e a Devastação da Amazônia**. São Paulo, Expressão Popular, 2006.

PINASSI, Maria Orlanda. **Neodesenvolvimentismo numa perspectiva crítica.** Palestra proferida no dia 25.11.15, no PDTSA – UNIFESSPA (Marabá-PA)

PETIT, Pere; PEREIRA, Airton dos Reis; PESSÔA, Fabio Tadeu de Melo. Camponeses, Fazendeiros e a Teologia da Libertação na Luta pela Terra no Sul e no Sudeste do Estado do Pará: 1960-1990. **Tempos Históricos**. Volume 18. 2º semestre de 2014, p. 337-365.

TORRES, M. A. **Estatuto da cidade:** sua interface no meio ambiente. Revista de Direito Ambiental. Editora Revista dos Tribunais: São Paulo, nº 45, Ano 12 – janeiro-março 2007, p. 196-212.

TUCURUÍ. **Documento Técnico**. Secretaria de Planejamento Municipal. 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. Curso de Aperfeiçoamento Educação em Direitos Humanos. Coordenadora Profª Draª Ana Maria Dietrich. 2015.

VITTE, Claudete de Castro Silva; KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Qualidade de vida, planejamento e gestão:** discussões teórico-metodológicas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ANÁLISE DO PERFIL FORMATIVO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Maria José Costa Faria - Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação no Ensino de Ciências e Matemática no curso de Mestrado da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Professora do Sistema Municipal de Ensino de Marabá e Técnica Pedagógica na Universidade do Estado do Pará. E-mail: eb.maria-30@hotmail.com

Prof. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo - Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Educação no Ensino de Ciências e Matemática no curso de Mestrado da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade Acadêmica da UNIFESSPA. E-mail: luceliaccr14@gmail.com

Resumo

A pesquisa intitulada Análise do Perfil Formativo de Professores de Química na Perspectiva da Inclusão, verificará propostas de formação inicial do professor do curso de Licenciatura em Química analisando: como está sendo ofertada a formação ao professor de Licenciatura em Química em três universidades públicas, sendo duas estaduais localizadas no estado de São Paulo e uma federal, no município de Marabá. A problematização nos remete ainda a analisarmos nas diferentes etapas formativa se os saberes que se efetivam como conhecimento internalizados lhes dão condições de uma prática inclusiva. A pesquisa é qualitativa, descritiva, Estudo de Caso, os sujeitos participantes são os professores formadores e os em formação. Na coleta de dados, incluiremos revisão bibliográfica, observação, entrevistas e questionário semiestruturada. Os dados serão sistematizados e analisados em categorias a partir dos conteúdos obtidos. Os resultados poderão promover mudança na estrutura curricular assegurando uma oferta efetiva de formação para a inclusão.

Palavras-chave: Formação de professores de Ciências; prática e inclusão.

Abstract

The research titled Analysis of the Formative Profile of Teachers of Chemistry in the Perspective of Inclusion will verify proposals of initial formation of the professor of the course of Degree in Chemistry analyzing: how is being offered the training to the professor of Degree in Chemistry in three public universities, being two located in the

state of São Paulo and a federal one, in the municipality of Marabá. The problematization also reminds us to analyze in the different formative stages if the knowledge that becomes effective as internalized knowledge gives them the conditions of an inclusive practice. The research is qualitative, descriptive, case study, the participants are the training teachers and the training. In data collection, we will include bibliographical review, observation, interviews and semi-structured questionnaire. The data will be systematized and analyzed in categories from the obtained contents. The results may promote a change in the curricular structure, ensuring an effective offer of training for inclusion.

Keywords: Training of science teachers; practice and inclusion

Introdução

Os estudos e discussões acerca da formação inicial de professores para a educação básica, bem como o tema sobre a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência[1] nos espaços educativos têm se apresentado em grande movimento tanto no cenário nacional como nos debates internacionais, quando teóricos e pesquisadores trazem para as mesas de debates nos Fórum e Seminários, temáticas que analisam o perfil formativo dos professores formadores nas Instituições de Ensino Superior (IES's) e de seus pares, os formandos que atuarão na Educação Básica, assim como, têm-se discutido o acesso das pessoas com deficiência no cenário educacional, os avanços e dificuldades de acessibilidade nesse processo de inclusão.

Esse cenário se debate em torno da legislação e das políticas públicas que asseguram e orientam os direitos de um processo de formação inicial aos professores, bem como do público alva da educação básica, com vários instrumentos legais e normativos, tais como: a Declaração de Salamanca (1994), o Plano Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto. (MEC, 1994), a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação (2014 – 2024), e outros. Portanto, compreende-se que esses alunos, cuja a deficiência, seja: auditiva, visual, física, altas habilidades, múltiplas ou condutas típicas, público alvo da educação especial, estão assegurados legalmente, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI, 2008a), que assegura

> acesso ao ensino regular com participação nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional

[1] Terminologia escolhida pelos participantes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU), que o Brasil ratificou como emenda constitucional no ano de 2008. E também dialoga com as discussões que envolvem o modelo social, que a deficiência é intrínseca ao contexto excludente e a pessoa com deficiência é como qualquer outra.

> especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica; nos transportes; imobiliários; nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008a).

Nesse cenário destaca-se também a formação dos professores que atuam e daqueles que atuarão como licenciados para o ensino de Química na educação básica, elencando aspectos que por vezes criaram lacunas no decorrer da formação inicial dos professores formadores, o que poderá comprometer também o processo de formação inicial do professor em formação (acadêmico), que irá efetivar os conhecimentos internalizados nas práticas de sala de aula, irá efetivar os conhecimentos internalizados nas práticas de sala de aula. Nesse processo de ensino,

Camargo (2016, p.26), destaca a seguinte observação: "A universidade tem responsabilidade social fundamental para a inversão desse quadro, atuando na formação de professores para práticas inclusivas".

Acrescenta-se a esse quadro de fragilidades formativas ora apresentado, as práticas dos professores que recebem em sua sala de aula alunos com deficiência, (PCD), visto que é crescente o movimento de inclusão e o acesso à escola, para os quais, na maioria das vezes, o professor não recebeu no decorrer de sua formação inicial, orientações ou conteúdos formativos nas disciplina especificas para esse atendimento especial, criando uma situação de vulnerabilidade nos professores, que revelam em suas "vozes" que o processo de exclusão, e por vezes de segregação, permanece no cotidiano da sala de aula por não terem tido acesso na formação inicial de propostas específicas para área da inclusão de alunos PCD's, assim como, de espaços de produção e elaboração de materiais acessíveis e de recursos que lhes dessem condições de pensar estratégias metodológicas que contemplem as especificidades educativas dos sujeitos da aprendizagem. Nesse processo de ensino, Camargo (2016), destaca a seguinte observação:

> "[...] docentes em formação precisam se envolver na esfera teórico-prática com os temas da inclusão e das necessidades educacionais especiais tendo como pano de fundo o paradigma da heterogeneidade e o trato com a identidade e a diferença, não somente de forma apartada em um curso, mas transversalmente em toda as disciplinas" (CAMARGO, 2016, p.25)

A partir desse contexto, de suas implicações e da relevância política, social e acadêmica desta pesquisa, nos propomos investigar através de estudos e análises a seguinte questão: como está sendo ofertada a formação ao professor de Licenciatura em Química em três universidades públicas, sendo duas estaduais e uma federal na perspectiva de uma prática inclusiva?, pois a inclusão de alunos com deficiência na

educação básica, exige das IES's uma formação de profissionais que estejam aptos para o desenvolvimento de ações problematizadora, contextualizadas e articulada com as políticas de formação, conforme a Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 1º que institui:

> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, constituemse de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p. 1).

Destaca-se também como instrumento normalizador a Declaração de Salamanca (1994), o Plano Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto.

(MEC, 1994), a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação (2014 – 2014), e outros que legalizam que os alunos com deficiência precisam receber educação com recursos e metodologias diferenciadas, de acordo com sua condição física, intelectual. Portanto, compreende-se que esses alunos, cuja a deficiência, seja: auditiva, visual, física, altas habilidades, múltiplas ou condutas típicas, público alvo da educação especial, estão assegurados legalmente, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI, 2008a), que assegura:

> [...] acesso ao ensino regular com participação nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade, acessibilidade arquitetônica; nos transportes; imobiliários; nas comunicações e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.(BRASIL, 2008a).

Acrescenta-se ainda como instrumento legal que assegura a educação das pessoas com deficiência a Lei Brasileira de Inclusão (L.B.I), Lei Nº 13.146 de 2015, que em seu CAP. IV – Do Direito a Educação, Art 28., parágrafo III, institui que:

> Projeto Pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Percebe-se que, ainda que estejam assegurados nos documentos oficiais tanto o acesso com qualidade como a formação do professor para atuar na educação básica, na perspectiva da inclusão, Baptista (2011) esclarece que:

> Os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade

> para os diferentes planos da ação pedagógica: ampliar e qualificar a educação infantil, garantir a aprendizagem e a continuidade nos ciclos iniciais do ensino fundamental, reduzir o acentuado declínio na passagem ao ensino médio, escolarizar aqueles que não tiveram formação compatível com as idades previstas, ampliar o acesso ao ensino superior, assegurar a presença de apoio qualificado aos processos de inclusão escolar. (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Destarte, a busca pela melhoria da qualidade da educação pública a partir da formação do professor para o ensino de Química na perspectiva da inclusão será analisada através desta pesquisa para a qual buscaremos dados que possam revelar peculiaridades no contexto em análise, elencar elementos ou aspectos que serão determinantes para o processo de inclusão, canalizando esses elementos para mudanças expressivas, tanto nos aspectos técnicos administrativos dos espaços internos das IES's , os quais possuem autonomia para discutir e implementar os documentos normativos internos (P.D.I), bem como os didáticos e pedagógicos (P.P.C/Ementário), que fazem parte do processo de formação do professor para ensino de química estabelecendo como parâmetro os documentos oficiais e os normativos anteriormente mencionados na perspectiva da formação para uma prática inclusiva no curso de Licenciatura em Química nas IES's que compõem essa pesquisa.

1-Presupostos Teóricos

A concepção de educação inclusiva busca contemplar a atenção para as diferentes necessidades decorrentes de condições individuais (por exemplo, as deficiências), econômicas ou socioculturais dos alunos. Diversas pesquisas têm evidenciado ser a educação inclusiva tão ou mais benéfica que a segregada para todos os alunos (Ainscow, Porter,Wang, 1997; Sekkel, 2003).

Essas pesquisas mostram os diversos ganhos que tanto alunos com deficiências quanto os alunos sem deficiência experimentam com essa convivência, e não há registros de quaisquer efeitos adversos com relação aos processos de aprendizagem ou de socialização.

A inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena.

Neste sentido, não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer e educação. Refere-se, a todos os esforços no sentido da garantia máxima da participação de qualquer cidadão em qualquer setor da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. Assim, é um movimento que

tem por essência estar presente em *todas* as áreas da vida humana, inclusive a educacional.

É neste contexto que se inscreve a luta pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, em especial, de pessoas com deficiência, o que para Imbernón (2000), tem a seguinte particularidade:

> A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia (IMBERNÓN, 2000, p.86-87).

A temática da educação inclusiva vem se fortalecendo nas políticas públicas voltadas para a educação como um todo e, a proposta de inclusão se fortalecendo através dos instrumentos legais, como: a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos que aconteceu na Conferência Mundial da UNESCO, em 1990, e a partir desses marcos legais o Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmou esse compromisso e deu visibilidade às questões relativas à inclusão na educação. A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, dentre outras, têm provocado mudanças nos espaços formativos, no entanto, ainda é evidente que nesses espaços de formação, em específico nos cursos de licenciaturas, muitos não vêm a importância da abordagem dessa temática e acabam deixando-a de lado, principalmente na formação inicial desses futuros professores. Assim sendo, em divergência a essa situação, reiteramos o que dizem Vilela-Ribeiro e Benite (2010, p. 587):

> Assim como em todas as outras áreas do conhecimento, o professor de ciências (Química, Física e Biologia) deve estar preparado para lidar com as diferenças dos alunos em sala de aula, inclusive com aqueles com necessidades educativas especiais, e, por isso, a importância de se discutirem as políticas educacionais de formação inicial de professores de ciências.

O movimento que discute as questões relacionadas à formação do professor ficou mais evidenciado a partir da década de 90 tanto do ponto de vista teórico, quanto das políticas públicas, momento em que diversos autores se debruçaram para analisar os documentos oficiais que efetivam a formação/educação e discutirem a oferta e a

qualidade da educação pública visando à melhoria das relações de aprendizagens na educação básica na perspectiva da educação inclusiva.

Nessa perspectiva ampliam-se os olhares também para a formação do professor da educação superior e o papel das universidades frente ao processo de efetivação de políticas públicas que asseguram a formação inicial para o exercício da docência na educação básica, alicerçados nos princípios de uma educação para Todos, e esse Todos, nos remete a diversidade, a pluralidade cultural, aos diversos saberes necessários aos professores formadores frente ao processo de formação inicial dos sujeitos da aprendizagem, os futuros professores que estarão desenvolvendo a árdua tarefa de ensinar Química, e que necessitam se apropriar de conhecimentos científicos para irem além das práticas rotineiras que não respondem mais pela autonomia do professor no desafio de ensinar conteúdos curriculares que assegurem aos acadêmicos uma prática coerente com as demandas atuais, pois de acordo com Delizoicov (2011):

> O desafio de pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes- público representado, pela primeira vez em nossa história, por todos os segmentos sociais e com maioria expressiva oriunda das classes e culturas que até então não frequentavam a escola, salvo exceções – não pode ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola de poucos e para poucos. A razão disso é que não só o contingente estudantil aumentou, mas também porque a socialização, as formas de expressão, as crenças, os valores as expectativas e a contextualização sócio familiar dos alunos são outros (DELIZOICOV, et.al., 2011, p. 33).

O contexto apresenta um cenário sócio educacional no qual os desafios para as mudanças expressam e revelam a urgência de propostas voltadas para uma atualização, uma adequação nos cursos de licenciaturas que são responsáveis pela formação inicial dos professores, nesse caso, dos professos de Química, independente do público, isto é, dos estudantes que estarão em formação. Trata-se de uma análise sobre o que está sendo ofertado na formação inicial do professor para o exercício da docência, no que se refere aos conteúdos específicos aplicados (ensinados/aprendidos), no decorrer dessa formação, sem perder de vista a trajetória de formação de professores, pois conforme Carvalho e Gil Perez:

> "até recentemente os estudos centravam-se nas características do bom professor ou "nas diferenças entre bons e maus professores" (Ausubel, 1978), ao passo que hoje a questão se coloca em termos de quais são os conhecimentos que *nós professores, precisamos adquirir"* (CARVALHO E GIL-PEREZ,2011, p.17).

É reconhecido que o processo de inclusão provoca mudanças na perspectiva sócio educacional, não somente para sujeitos com deficiência, mas também, para todos os participantes do contexto sócio educativo ao propiciar a participação da diversidade

humana no tempo e no espaço do sistema escolar, o que reque uma (re) leitura acerca da formação do professor para atender as demanda educativas dos estudantes como um todo, inserindo discussões sobre as necessidades das pessoas com deficiência, rompendo com a concepção simplista e equivocada dessas necessidades, potencializando assim, a formação do professor e sua inclusão no processo de ensinar a parti desses conhecimentos, promovendo a aprendizagem e a inclusão no processo de ensino, independente das características físicas ou intelectuais dos sujeitos da aprendizagem, conforme Vitalino e Manzine (2010), afirmam que:

> inserir nos cursos de formação de professores, discussões a respeito das características das deficiências podem auxiliar o docente a construir concepções mais positivas acerca do aprendizado dos estudantes com deficiência e a "identificar os procedimentos de ensino que podem ser comuns a todos os alunos, bem como aqueles que realmente necessitam ser diferentes" (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 70).

Esse desafio se inscreve na formação inicial do professor e perpassa pelo árduo caminho de promover e construir uma proposta formativa que apresente novas ideias, novas estratégias que dê possibilidades ao professor a partir de sua formação se distanciar do modelo escolar vigente, ou seja, que seleciona, classifica, expulsa e exclui, quando avalia os resultados, e não o processo de aprender dos alunos, contribuindo assim, para a manutenção do fracasso escolar e da exclusão.

Nesse contexto as universidades têm papel fundamental de assegurar ao professor, formação sólida para que este quando atuar na docência, identifique as reais necessidades de seus alunos, para a superação dessa realidade, pois cabe ao professor, realizar as observações expressas como exigências na Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000, p.4), a saber:

a- Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
b- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
c- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
d- incentivar atividades de enriquecimento curricular; e- elaborar executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
e- utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio;
f- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe;
g-

A partir dessas orientações e da relevância da problemática em destaque buscaremos através dessa pesquisa ampliar os conhecimentos acerca da formação inicial do professor de Química na perspectiva da inclusão.

2-Percurso Metodológico

A pesquisa em andamento está fundamentada com base nos pressupostos teóricos de uma pesquisa qualitativa, pois segundo Bogdan e Bikle (1994) é uma forma que o pesquisador utiliza para frequentar os locais em que ocorrem os fenômenos que compõem seu campo de estudos e possibilita que os dados recolhidos possam ser retirados dos comportamentos naturais das pessoas. O que significa que esses dados são ricos em pormenores descritivos, relativos a locais, diálogos e de complexo tratamento estatístico (BORGDAN; BIKLE,1994, p.16).

A abordagem qualitativa é descritiva, pois conforme os autores os dados coletados são em forma de palavras ou imagens, logo os resultados escritos da pesquisa terão transcrições das entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos pessoais e outros, na busca da análise dos dados abarcar toda a riqueza de informações, respeitando, tanto quanto o possível a forma como foram feitos os registros ou as transcrições. (BOGDAN; BIKLEN,1994, p.48).

Adotamos como método de investigação o Estudo de Caso, pois os autores comungam com Merriam (1988), apontando as seguintes características do estudo " o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, ou de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". (BOGDAN e BIKLEN,1994, p. 89).

2.1. Local da Pesquisa

A pesquisa será realizada em três universidades distintas, sendo duas do Estado de São Paulo, denominada Univ A e Univ B, que são da esfera estadual e a terceira denominada de Univ C, na esfera federal, localizada na Nova Marabá, no município de Marabá, pois é o ambiente de concentração dos acadêmicos em formação, assim como também é o local/espaço de realização das práticas formativas realizadas pelos professores formadores, o que caracteriza para os autores um importante aspecto na realização da pesquisa e, reforçam esse aspecto com as seguintes observações:

> "os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objetos do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objetivos. (BORGDAN; BIKLE,1994, p.89).

2.2. Etapas da Pesquisa

Inicialmente foi realizada uma revisão bibliográfica composta por leitura e análise de livros, periódicos, dissertações e teses do banco de dados da CAPES para mapear o objeto de estudo dessa pesquisa. Após essa etapa foi realizada a identificação dos documentos oficiais e institucionais para leitura e análises sobre a formação inicial de professor, como as Leis que regulamentam a proposta de formação de professores no que concerne a inclusão: Lei nº 9.394/96 –LDBEN; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- Resolução CNE/CP Nº 01/2002; A Lei Nº 13.146 de 2015 LBI- Lei Brasileira de Inclusão, o Projeto Desenvolvimento Institucional - PDI, os Projetos Políticos do Curso de Licenciatura em Química-PPC, a Matriz Curricular e suas respectivas Ementas e outros, como dados componentes do trabalho de campo.

2.3. Trabalho de campo

Além das etapas anteriores, essa etapa denominamos de trabalho de campo, na qual Bogdan e Biklen (2014), apresentam a seguinte característica: 'trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo estes ambientes naturais por excelência'. Os autores sugerem que o investigador deva passa o máximo de tempo junto aos pesquisados, aumentando assim o nível de confiabilidade, aumentando as chances de os mesmos falarem de situações de confidências. Acrescentam que: ''se, por um lado, o investigador entra no mundo do sujeito, por outro, continua a estar do lado de fora'. (BOGAN E BIKLEN, 1994, p.111 ,113), um convite a reflexão da neutralidade científica na pesquisa.

2.4. Instrumentos de coleta de dados

O passo seguinte no trabalho de campo será a observação, técnica de coleta que consiste na observação participante, na qual o foco centra-se em uma organização particular, que poderá ser: uma escola, um centro de reabilitação, ou em um dos aspectos dessa organização, como: a sala de aula, a sala dos professores, etc... (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.90).

Os autores destacam que é importante para o observador participante realizar com algumas frequências, tratamento histórico do ambiente, na busca de uma maior compreensão dos fatos atuais.

Outra técnica de coleta de dado a ser utilizada será a realização das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa; professores formadores e em

formação (acadêmicos), as quais nos permitirão perceber como compreendem e como lidam com a educação inclusiva, bem como que tipo de atividades desenvolvem nas práticas educacionais junto aos professores em formação nessa perspectiva.

Nessa técnica Bogdan e Biklen (1994), trazem a seguinte contribuição: "os indivíduos que partilham uma característica particular, mas que não formam grupos, podem ser sujeitos de um estudo qualificativo, mas, regra geral, a entrevista representa neste caso, uma melhor forma de abordagem do que a observação participante". ((BOGDAN E BIKLEN, 1994, p.92).

Essas etapas serão organizadas para serem realizadas nos meses de junho próximo.

2.5. Procedimentos Éticos

O projeto será submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, após o cadastro na Plataforma Brasil, e para todos os sujeitos da pesquisa: professores formadores e em formação (acadêmicos), será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e esclarecido.

2.6. Procedimentos para Análise e discussões dos Dados

Os dados coletados a partir dos instrumentos e das técnicas serão analisados em diálogo constante com as teorias que fundamentam a pesquisa e serão sistematizados em categorias a partir das informações que versarem sobre as questões referentes a (s) disciplina (s), os conteúdos, metodologias, que são questões relevantes, foco desta pesquisa

3-Considerações

A realização dessa pesquisa envolvendo as três universidades busca analisar o perfil formativo dos professores de Química na perspectiva da inclusão, no que se refere a formação inicial e nos possibilitará fazermos um estudo acerca da matriz curricular do curso de licenciatura em química ofertado nas três instituições, procurando identificar nos instrumentos legais, normativos e institucionais se a estrutura e organização para a formação inicial do professor de Química asseguram ofertas de disciplinas na área da educação inclusiva em consonância com a legislação atual e, se nas diferentes etapas de formação aos futuros professores, os saberes que se efetivam como conhecimento internalizados lhes dão condições de uma prática com autonomia frente a inclusão e

ainda, quais suas expectativas de aprendizagem na perspectiva da inclusão a partir da formação nas diversas atividades ofertadas no decorrer do período de formação, assim como, da compreensão que os professores formadores têm do processo de inclusão e as expectativas de aprendizagens dos futuros professores a partir da formação acadêmica para uma prática inclusiva.

Reconhecemos a importância acadêmica, política e social dessa pesquisa e avaliamos que a mesma poderá nos revelar ações afirmativas que já efetivam e asseguram os direitos das PCDs e pode revelar também que é possível a formação inicial dos professore de química que atuarão da educação básica, ser realizada a partir de processos formativos dinâmicos , embasados na legislação, fortalecendo o processo de inclusão, assim como, reafirmar os direitos e a cidadania de cada sujeito da aprendizagem: professores formadores, em formação e os estudantes PCDs que fazem parte da educação básica, visando a oferta de uma educação de qualidade.

Reconhecemos ainda, que as análises nos permitiram destacar aspectos relevantes acerca da temática pesquisada, que poderão ampliar e fortalecer as discussões acadêmicas sobre o tema, poderão ainda, aproximar as três universidades em um diálogo mais consistente para uma discussão acerca dos aspectos inerente as realidades formativas de cada espaço, seus avanços e dificuldades.

Destacamos que a pesquisa, os estudos e os resultados não esgotam a temática em questão, e sim, visualizam um espaço de formação e possibilitam um campo para outras investigações relevantes que envolvem a formação e a prática do professor de Química no cenário da inclusão.

Referências

BAPTISTA, C. R. **Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M. **Prática pedagógica na educação especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2 ed. São Paulo: Junqueira&Marin, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria .... **Nacional**"; b) "**Formação de Professores** para a Educação Inclusiva"; (Parecer nº 11/**2000**-CEB/CNE).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica** / Secretaria .... **Nacional**"; b) "**Formação de Professores** para a Educação Inclusiva"; (Parecer nº 11/**2000**-CEB/CNE).

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, Eder Pires. **Inclusão e necessidades educacional especiais.** Compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. Editora: Livraria da Física. São Paulo 2016.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de. GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**.10. ed. Cortez. São Paulo 2011.

Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso yynnde licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.31, abr.,2002. Disponível em:,< http://goo.gl/EHrBKB > acesso em: 3 de janeiro 2019.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília:

UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 de abril. de 2019.

DELIZOICOV, D. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4ed. São Paulo. Cortez,2011

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Coleção Questões da Nossa Época, v. 77. 5ª ed. SP: Cortez, 2000.

Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) 2015. Disponível em: htpp://www.planalto.gov.br/c civil 03/ato 2015 - 2018/2015/LEI 13.146.HTM. Acesso em: 13 de jan 2018.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf./politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 12 jan 2018.

QUADROS, A. L.; MORTIMER, E. F. Formadores de Professores: análises de estratégias que os tornam bem-sucedidos junto aos estudantes. **Revista em Investigações em Ensino de Ciências**, v.21, 2016. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/16/2. Acesso em: 14 jan. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994.

VILELA-RIBEIRO, E. B.; BENITE, A. M. C. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química**. Ciência & Educação, Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

VITALIANO, C.R.V.; MANZINI, **E.J.A Formação Inicial de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. In: VITALIANO, C.R. Formação de professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel, 2010. p. 70.

ANÁLISE DOS MODELOS FÍSICOS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS

Darlan Morais Oliveira - Licenciado em Ciências Biológicas, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática- UNIFESSPA, darlan_morais@hotmail.com

Caio Maximino Oliveira - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática- UNIFESSPA, cmaximino@unifesspa.edu.br

RESUMO

Os modelos científicos para algumas correntes filosóficas das ciências são a finalidade da prática científica. O ensino de ciências naturais, seja no âmbito da educação básica ou superior deve proporcionar a atividade científica com fins de produzir conhecimento, nisso o uso de modelos científicos, preferencialmente materializados pode representar algo indispensável para a prática científica. Desse modo este trabalho trata de um projeto de pós-graduação cujo objetivo é compreender a aplicação e participação dos modelos físicos científicos no ensino de ciência naturais no Brasil. Para isso, pretende-se usar como método a revisão integrativa da literatura adaptada à área de ensino.

Palavras-chave: Ciências. Modelos. Materialização. Representação.

ABSTRACT

The scientific modules for some philosophical functions of the sciences are a task of scientific practice. The teaching of the natural sciences, whether in the area of basic or higher education, should be a scientific research for long-term knowledge, to address the use of scientific models, preferably material, representative of a concept indispensable for a scientific practice. In this way, this project is treated as a postgraduate project. For this, we intend to use an integrative revision of the literature adapted to the area of education.

Keywords: Sciences. Models. Materialization. Representation

1. INTRODUÇÃO

A atividade científica é um trabalho de construção e não uma descoberta, portanto o exercício da ciência consiste na formulação de modelos que devem ser condizentes aos

fenômenos descritos, e não o descobrimento de verdades sobre aquilo que ainda não foi possível observar, as chamadas entidades (FRAASSEN, 2007).

Essa perspectiva é antirrealista dentro da filosofia da ciência pois prega que as teorias cientificas não tem compromisso de comprovarem a verdade mas sim "salvar os fenômenos", e nesse caso salvos nos modelos científicos (SIMON; MORAES, 2007; VAN FRAASSEN, 2007).

Nesse sentido o modelo científico ganha um status elevado no papel da ciência, tornando-se não só um mero componente de ilustrativo da ciência mas a sua finalidade. "Na ciência contemporânea, a importância de imagens, modelos e outras formas de representação é cada vez maior" (MONTEIRO, 2011, p, 3).

Modelos na atividade científica e/ou educacional que despertam o interesse de estudiosos expressam-se geralmente como modelos mentais, modelos teóricos, físico/materiais e computacionais (JUSTINA; FERLA, 2006; GIERE, 2009), sendo os dois últimos mais atuais em termos de uso e pesquisa.

Nas pesquisas referentes a ciência atualmente é crescente a quantidades de autores que se dedicam sobre o modelo material visual, ou mesmo sobre a própria questão da representação na ciência (MONTEIRO, 2011, p, 3). No entanto, no Brasil, o interesse por esse tema ainda se mostra tímido e a representação física de modelos científicos enquanto meio de ensino de ciências ou como objeto de crucial importância na atividade científica como produto final e não como subproduto intermediário.

Pouco atenção se tem dado a esse tema no Brasil, é notável que não se dar muita relevância ao modelo físico como um aporte para o ensino das ciências. Um foco maior é voltado para os estudos de modelos teóricos, modelos mentais ou modelagem matemática na literatura, nos quais os modelos físicos apenas representam materializações dos demais sem contudo receber uma atenção especial e detalhada que faça com que sua função ultrapasse a mera ilustração.

A escassez de pesquisas sobre o papel dos modelos físicos na atividade educacional científica é um fato motivador para o desenvolvimento de estudos que supram essa ausência, almejando trazer contribuições para ensino de ciências através da melhor compreensão desse item indispensável e universal na composição da ciência – o modelo.

Esta pesquisa também pode trazer importantes subsídios para educação enquanto processo formativo escolar, pela enfoque na materialização dos modelos teóricos científicos, servindo portanto como auxílio para ensinar ciências na escola, haja vista que

na educação básica, a discussão de como os modelos científicos foram elaborados e sua relevância para a construção do conhecimento científico é bastante negligenciada (FERNANDES; CARVALHO, 2017)

Não só na literatura é dada pouca atenção os modelos físicos, mas também na prática educacional, especialmente na educação básica, onde o uso de modelos físicos no ensino das ciências naturais é tão excepcional de modo que quando praticados na escola se tornam temas de publicações científicas dado seu caráter quase inédito.

Modelos físicos não são comumente usados na prática escolar, e quando são, constituem mero recurso didático demonstrativo, limitando-se a exposições em feiras de ciências escolares pontuais que mais compõem uma obrigação do calendário escolar do que evento científico motivado pela investigação científica

Modelos científicos no ensino de ciências geralmente são restritos a figuras coloridas em livros didáticos, por vezes explicados com uma difícil linguagem técnica o que dificulta a compreensão dos alunos. Com isso a materialização dos modelos teóricos e mentais poderá contribuir facilitando a demonstração do funcionamento de um fenômeno natural qualquer, além de acessibilizar a qualquer aluno, até mesmo um aluno com deficiência, ter contato com um dado conceito científico que é representado no modelo físico.

A materialização de modelos propicia a aprendizagem pelo *input* sensorial (QUADROS, 2005), ou seja, estimula a alfabetização científica por meio do uso dos sentidos dos alunos, nisso ele também pode se tornar útil em diversos seguimentos específicos da educação além da educação especial, tais como por exemplo a educação no campo e educação de jovens e adultos (PAULA; ANDREOLE, 2016)

Diante desse argumentos, este trabalho pretende responder o seguinte problema: A materialização de modelos científicos são úteis para ensinar ciências naturais por meio da atividade científica ou apenas servem para representar/ilustrar?, Dessa forma, objetiva-se compreender a aplicação e participação dos modelos físicos científicos no ensino de ciência naturais no Brasil.

2. CLASSIFICAÇÃO DAS CIÊNCIAS

Com a chegada do século XX as classificações das ciências, que provinham desde a antiguidade com Aristóteles (OLIVEIRA, 2011), persistiram por novos estudiosos, como por exemplo o biólogo, psicólogo e espitemólogo Jean Piaget:

> Em 1967, Jean Piaget, tendo o objeto de estudo de cada ciência como critério, propôs uma classificação triádica. 1. Ciências humanas: história, psicologia, sociologia, antropologia, economia e linguística. Todas têm por objeto os comportamentos humanos. 2. Ciências da natureza: física, química e biologia, que têm como objeto de estudo a matéria e a vida. 3. As Ciências formais, que são: matemática, lógica e informática, que têm como objeto de estudo os entes abstratos (CLASSIFICATION DES SCIENCES, 2013 apud, SILVA, 2013, p. 4).

Com o decorrer das classificações observa-se que a taxonomia das ciências vai ganhando o delineamento que existe atualmente, comumente utilizado para fins didáticos no Brasil na denominação de disciplinas que compõem os currículos existentes desde as series iniciais do ensino fundamental até os períodos do ensino superior. Isso fica mais claro nas classificações modernas surgidas no final do século XX, que persistem até os dias atuais.

A classificação Moderna das ciências é proposta Aguiar Neto, denominada Conjunto orgânico das ciências, e elaborada do seguinte modo: Exatas que tratam das relações de grandeza: Matemática); Naturais que operam com dados da natureza: Biologia, Física, Química; Humanas que estudam o homem, comportamento e sociedade: Psicologia, Sociologia, História, Estética etc. Ao contrários das classificações anteriores a divisão moderna não separa o abstrato e o concreto, esta baseia-se nos fenômenos, suas causas e seus efeitos, analisam suas relações, estabelecem um sistema e, por meio dele, obtêm seus axiomas, leis, postulados e princípios (FACHIN, 2017).

Semelhante a classificação moderna, Mario Bunge, físico e filosofo da ciência, propõe uma classificação nos seguinte moldes: Ciências da Formais (lógica, matemática); Naturais (física, química, biologia, psicologia individual); Factuais e Culturais (psicologia social, história, política, economia, sociologia) (FACHIN, 2017).

Outra classificação contemporânea é proposta por Lakatos e Marconi (2003) reafirmando que as ciências precisam de uma classificação, seja por sua complexidade, seja por seus conteúdos: objeto ou temas, diferença de enunciados e metodologia. Desse modo as autora adotaram a seguinte divisão: Ciências Formais (lógica, matemática); Ciências Factuais Naturais (física, química, biologia e outras); Ciências Factuais Sociais (Antropologia Cultural, Direito, Economia, Política, Psicologia Social etc).

Uma das mais atuais classificação da ciências é realizada por Fachin (2017) que semelhantes as últimas citadas, tomando como apoio os conhecimentos evolutivos da sociedade atual, agrupando as ciências conforme a área do saber: Formais: Exatas (matemática, lógica), Tecnológicas (computação); Factuais: Naturais (química, física, biologia), Humanas (sociologia, educação, antropologia, política etc).

As ciências formais, estudam as ideias independentemente de sua aplicação à natureza ou ao homem, o que não significa que não possam ser utilizadas na prática, e comumente são. Enquanto que as ciências factuais são também chamadas por vezes de ciências reais ou empíricas, estudam os fenômenos que ocorrem no mundo real e que obrigatoriamente devem usar observações para respaldar suas descobertas, nessa ciências uma teoria que não tem embasamento observações também não tem valor (WAZLAWICK, 2010).

Outras classificações mais genéricas e atuais das ciências consistem nas ciências puras e aplicadas, ciências exatas e inexatas, nomotéticas e idiográficas, duras e moles. Essas divisões necessariamente não excluem as classificações as demais classificações, por vezes até guardam critérios semelhantes aos demais agrupamentos e reúnem as mesmas ciências unidas nas separações já mencionadas.

As ciências puras tratam dos conceitos básicos do conhecimento sem preocupação com sua imediata aplicação, podendo ser empíricas ou formais. Em contrapartida as ciências aplicadas por outro lado, visam à realização de achados que possam ser prontamente utilizados a algum propósito (WAZLAWICK, 2010).

As ciências exatas possuem resultados precisos, os experimentos nelas desenvolvidos podem ser repetidos inúmeras vezes produzindo a mesma resposta ou respostas matematicamente previsíveis. Enquanto que as ciências inexatas podem prever comportamentos universais de seus fenômenos, mas os resultados nem sempre são os esperados. (WAZLAWICK, 2010).

As ciências é nomotética pesquisam fenômenos que se repetem e que podem levar à descoberta de leis gerais que permitem fazer previsões, por esse motivo compreendem a grande maioria das ciências. Já as ciências são idiográficas, estudos fenômenos únicos que não se repetem, a História por exemplo, mas possuem validade como campo de estudo. (WAZLAWICK, 2010).

As ciências duras são aquelas que usam de rigor científico em suas observações, experimentos e deduções, exigindo grande rigor na comprovação de resultados empíricos. No entanto, as ciências moles costumam aceitar evidências baseadas em dados mais simples, individuais, menos rigorosos, quando não é possível realizar experimentos controláveis, como nos estudos de caso por exemplo (WAZLAWICK, 2010).

Além dessas classificações das ciências, diversas outras foram realizadas por inúmeros autores e teóricos ao longo dos últimos séculos dando os contornos que ajustaram a divisão que hoje é utilizada:

> A partir dai as principais classificações científicas que surgiram foram de origens francesas ou alemãs, durante o século XIX com base em três critérios: o tipo de objeto estudado, o tipo de método empregado e o tipo de resultado obtido. Desse processo resultou a classificação que é adotada atualmente: Ciências matemáticas ou lógico-matemáticas: aritmética, geometria, álgebra, trigonometria, lógica, física pura, etc. Ciências naturais: física, química, biologia, geologia, astronomia, etc. Ciências humanas ou sociais: psicologia, sociologia, antropologia, economia, linguística, história, etc. Ciências aplicadas: ciências da engenharia, medicina, arquitetura, informática, etc. (OLIVEIRA, 2011, p. 1)

Entretanto, "a classificação das ciências não é um sistema fixo e rígido porque está sempre em evolução, não é um esquema linear, mas escadas relacionadas em forma tridimensional, de forma a exibir as relações de dependência entre as ciências" (BACHA, 2014, p. 84), dessa forma as classificações atuais não estão isentas de alterações e adaptações.

3. CIÊNCIAS NATURAIS E SUA CLASSIFICAÇÃO DIDÁTICA

As Ciências Naturais são aquelas que estudam os fenômenos da natureza (PINHEIRO; BRAGA, 1999). No capítulo anterior por várias vezes surge o termo 'ciências naturais' como um ramo da ciência encarregado pelo estudo dos aspectos naturais do mundo. O estudo do mundo natural está presente na ciências desde as primeiras cisões da ciência, a exemplo da classificação de Bacon que estuda a história natural nas ciências memorativas por exemplo.

"As ciências naturais estudam o universo em seus aspectos que independem da existência ou da ação do ser humano" (WAZLAWICK, 2010, p. 4). Há várias características entre as ciências naturais que as distingue de outras ciências, dentre elas o fato do objeto das ciências da natureza ser algo externo do sujeito cognoscente enquanto que as ciências humanas tem como objeto o próprio ser que conhece; a metodologia das ciências sociais estão voltadas para o estudo da experiência humana, enquanto as ciências naturais se encontram direcionadas para o estudo dos fenômenos naturais externos aos seres humanos (PINHEIRO; BRAGA, 1999).

Sobre as ciências naturais é possível observar uma ampla relação quanto aos métodos utilizados, a construção de modelos universais, o uso de instrumentos que tornam o saber cientifico rigoroso, preciso e objetivo. Por fim, os conhecimentos gerados promovem a previsibilidade dos fenômenos, o que pode possibilitar um maior poder de transformação da natureza (PINHEIRO; BRAGA, 1999).

As Ciências Naturais privilegiariam a observação sensível e experimentos que visam dados mensuráveis e regularidades estatísticas que permitissem estabelecer leis, as quais Thomas Khum as estabelecem como paradigmas (PINHEIRO; BRAGA, 1999).

Esses argumentam demonstram as generalidades e especificidades que compõem e definem as ciências naturais, no entanto isso não faz com esse ramo da Ciência seja uma, pelo contrário, são várias ciências que guardam as características semelhantes em termos epistemológicos e metodológicos por exemplo.

Dentre e as ciências naturais encontram-se a "Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e as Ciências da Terra" (WAZLAWICK, 2010, p. 4), sendo as mesmas citadas várias vezes nas classificações modernas mencionadas no capítulo anterior.

A Física, a Química e a Biologia, estão entre as principais ciências que aparecem agrupadas dentro da subdivisão das Ciências Naturais, até mesmo na hierarquia das ciências positivas de Comte essas ciências aparecem sequenciadas próximas umas das outras, ficando claro assim uma relação ou aproximação entre as mesmas.

Essas três ciências guardam entre si peculiaridades que as enquadram não apenas nas ciências naturais como também nas ciências duras, puras, nomotéticas e além de possuírem partes exatas (WAZLAWICK, 2010, p. 4).

Diante desse contexto considerando suas características particulares as Ciências Naturais em termos didáticos por vezes é tida como única disciplina na educação básica brasileira ou ainda classificadas em um grupo mais abrangente somado a ciências exatas – Ciências Naturais e Matemática e suas Tecnologias – compreendendo as disciplinas de Biologia, Química, Física e Matemática (MEC, 1997; MEC, 2002a)

Para o Ministério da Educação, estas ciências tem em comum a investigação da natureza e dos desenvolvimentos tecnológicos; compartilhando entre elas as linguagens para a representação e sistematização do conhecimento de fenômenos ou processos naturais e tecnológicos; estas compõem ainda a cultura científica e tecnológica resultante da evolução social e econômica (MEC, 2002a)

No entanto, a Matemática, por sua universalidade de quantificação e expressão ocupa uma posição singular nessa grande área de conhecimento, pois as formas de pensar dessa ciência possibilitam ir além da descrição da realidade e da elaboração de modelos, possuindo características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações (MEC, 2002b; MEC, 2006).

Portanto a divisão didática do Ministério da Educação coloca de forma destacada a matemática, restando apenas a Biologia, Física e Química como Ciências da Natureza,

que entre elas compartilham as características: procedimentos metodológicos, linguagem, modalização, investigação sistemática da natureza e aproximação com a tecnologia (MEC, 2006).

Diferentemente do agrupamento na educação básica, no ensino superior brasileiro a Biologia, Física, Química e Matemática, assim como outras exatas, surgem didaticamente apartadas em duas grandes áreas do conhecimento distintas, As Ciências Exatas que agrupam a Matemática, Física Química e outras, e as Ciências Biológicas que agrupam todos os ramos da Biologia. Essa classificação tem finalidade prática, objetivando conceder às Instituições de ensino, pesquisa e inovação um modo rápido e funcional de organizar e prestar informações relativas a projetos de pesquisa e recursos humanos aos órgãos gestores da área de ciência e tecnologia (CAPES, 2018).

Todavia, embora as ciências sejam apartadas e agrupadas para fins didáticos, existe uma interação entre elas, e sempre passarão pelo processo de renovação, sendo incapazes de apresentar um conhecimento científico único e absoluto ou indiscutível, pois todo o conhecimento estar suscetível a alteração no tempo e no espaço (FACHIN, 2017). Portanto nenhuma classificação é totalmente correta, estando sujeita a mudança diante de um determinado contexto de época, local, objeto, método, finalidade etc.

4. MODELOS FÍSICOS NA CIÊNCIA

4.1. Modelos e Representações

Modelos podem ser classificados com um conjuntos de ideias acerca de como funcionam alguns aspectos do mundo real, ou ainda podem ser definidos como entidades que representam alguns aspectos de um fenômeno em algum grau. Outras denominações comumente atribuídas a modelos são abstrações, simplificações, idealizações ou simplesmente representações de fenômenos (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

A representação de um fenômeno, seja ela visual, pictórica ou escultural, não trata de produzir 'cópias' exatas de seus originais. A distorção, infidelidade, falta de semelhança em determinados aspectos, podem ser determinantes para o sucesso de uma representação (VAN FRAASSEN, 2008).

Todavia, não significa que a semelhança seja dispensável em outros aspectos (VAN FRAASSEN, 2008), tanto que Giere (2009) presume que haja alguma semelhança relevante entre um modelo materializado (representação física) e seu alvo (fenômeno ou entidade representada). Em contrapartida, apelar apenas para semelhança não implica que qualquer objeto que é semelhante a um fenômeno natural seja um modelo. Um globo, por

exemplo, não é um modelo da Terra por padrão de forma, pois um modelo somente torna-se modelo quando é usado para dar sentido a algum padrão intrigante ou responda a alguma pergunta. O mesmo objeto pode ser um modelo e não um modelo dependendo de como está sendo usado. (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

A semelhança não é o critério correto para representação, pois há uma assimetria na representação algo que não existe na semelhança. Na semelhança a imagem corresponde ao real e o real corresponde a imagem, enquanto a representação não é a simplesmente assemelhar (em algum aspecto) é ter uma propriedade (do tipo pertinente) em comum, entre a representação e o representado (VAN FRAASSEN, 2008).

Ratificando a informação anterior, a similaridade não é suficiente para a representação, uma vez que a similaridade é uma relação simétrica, enquanto a representação é claramente assimétrica. Então, somos novamente forçados a considerar o que é necessário, além da similaridade, para estabelecer uma relação representacional entre um objeto físico e outro (GIERE, 2009).

Quando A é isomorfo de B - então podemos dizer que a esse respeito B assemelha-se a A assim como A se assemelha a B, porém se A é a imagem homomórfica de B então há uma redução de B, B somente é equivalente a A em certos modos ou formas de representação (mas não todas), essa equivalência ocorre de forma seletiva (e não arbitrária) das semelhanças por seu efeito, eficácia e utilidade, e que isso normalmente vai em uma direção só (VAN FRAASSEN, 2008).

A semelhança, no entanto também não quer dizer necessariamente igualdade em todos os aspectos, duas entidades podem ser semelhantes em tudo ou em um ou outro aspecto. O que pode ser melhor definido pela concepção de “semelhante em relação a…”, e para qualquer relação, pode-se ter diferentes graus de similaridade, qualitativos ou mesmo quantitativos (GIERE, 2009).

A representação por sua vez é condicionada ao contexto, por exemplo, se alguém enviar de Paris a imagem do Torre Eifell em um cartão postal, com uma nota "Gostaria que você estivesse aqui!", então ela é mesma uma foto da Torre Eiffel. No entanto se a foto da Torre Eifell for inserida num livro que fala sobre fotografias, então ela representa uma famosa foto de Doisneau, célebre fotografo francês, tendo ainda outras possibilidades para esse exemplo. Em outras palavras, uma imagem depende do uso para representar determinada coisa (VAN FRAASSEN, 2008).

Um modelo é uma entidade natural ou artificial, relacionada de algum modo a um entidade a ser estudada ou algumas de suas características. Esse modelo é capaz de

substituir a estrutura (entidade) em estudo, produzindo certos saberes relativos à entidade investigada (BATISTA, 2004 apud HEERDT et al, 2013).

Nesse contexto em que a representação está ligada a função e não a semelhança, os modelos teóricos comumente usados na ciência desempenham a função primordial de desempenhar o papel de representar aspectos do mundo. Os modelos teóricos tal qual as palavras e sentenças desempenham o papel de representar as coisas no mundo (GIERE, 2009)

No entanto, a função de representar dos modelos não é algo simples, pois existe um grande dilema nessa situação, o problema questão é que o modelo é um objeto imaginário que pode não existir no mundo real, enquanto a coisa representada é algo concreto no mundo real. (GIERE, 2009) isso faz com que haja diferenças, imperfeições, fragmentações e complementações entre o modelo materializado (modelo físico) e a coisa representada.

Desse modo, a representação usando modelos físicos é seletiva, de modo que serão selecionado partes existentes na estrutura real para serem representadas no modelo físico, pois nem todos os recursos de um modelo terão contrapartes no mundo real e a realidade terá muitos recursos não representados no modelo materializado. De igual modo o modelo físico também possui partes que não condizem com a realidade, por exemplo, o modelo de Watson e Crick tinha algumas peças feitas de estanho que obviamente não têm contrapartida em uma molécula de DNA (GIERE, 2009)

Com isso pode-se concluir que a representação através de modelos físicos funciona principalmente por similaridade seletiva, onde a seleção é feita pelo agente empregando o modelo. Logo, a ideia é que os modelos físicos, em sua forma mais básica, por si mesmos não tem significado nenhum, nem mesmo de representar algo, para isso é necessário um agente (GIERE, 2009)

Esse agente denomina-se agente cognitivo, que tem dentre suas funções dar sentido e explicar o modelo e o que nele está representado, estabelecendo assim uma correta relação triádica (entre modelo, agente cognitivo e fenômeno) que melhor definirá a representação (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

4.2. Ciências e Modelos

Sabe-se que os modelos são utilizados para fornecer explicações e fazer previsões desde Galileo, portanto, auxilia no desenvolvimento do pensamento científico. Modelos são a principal ferramenta na construção da Ciência. Seu uso é fundamental no processo

de pesquisa científica, pois faz parte do processo natural da aquisição de conhecimento, sendo intrínseco ao pensamento de qualquer pessoa, seja ela cientista ou leigo, ainda que com graus de organização e complexidade distintas (GORRI, 2016).

O homem utiliza modelos para explicar o mundo que observa. Dentre as diferentes abordagens sobre as representações internas, o conceito de modelos, como por exemplo o modelo mental, tem alcançado uma grande importância na pesquisa em ensino de ciências atualmente (JUSTINA; FERLA, 2006)

Na comunidade de educação científica, há um movimento emergente que reconhece modelos e modelagem como aspectos importantes da prática científica; a partir de então, surgiu um claro sentido que os modelos estão no centro do trabalho cotidiano da ciência; eles são a unidade funcional do pensamento científico. (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

Morgan e Morrison (1999 apud PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014), reuniram uma série de artigos que exploraram as formas de quais modelos funcionam em uma variedade de contextos disciplinares.

Especificamente, um foco explícito na modelagem ajuda a organizar práticas científicas como representação, experimentação, e argumentação em torno do propósito de dar sentido aos fenômenos. (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

Em Ciência, modelos exercem diversas funções dentre elas representar entidades de uma forma menos complexa, tornar concretas entidades que são abstratas, fundamentar interpretações de resultados experimentais, favorecer a criação de enunciados, facilitar a linguagem entre a comunidade cientistas e entre os cientistas e sociedade em geral e fundamentar a elaboração de previsões (JUSTI; GILBERT, 2001). Para essas variadas funções geralmente utilizam-se modelos teóricos.

Para Giere (2009) modelos teóricos são pensando como “entidades abstratas” no sentido mínimo de não serem concretos. Todavia o mesmo autor menciona que estudantes que exercem atividades práticas científicas sabem que os modelos físicos são usados há muito tempo para representar muitos eventos.

Os modelos são centrais para a construção de sentido científico, eles fornecem uma maneira de organizar nossa compreensão das práticas científicas e uma maneira de entender o propósito de atividade científica, bem como enquadrar a forma como traduzimos essa prática nas salas de aula de ciências para apoiar a criação de sentido significativa (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

Em sala de aula os modelos incorporam uma nova identidade passando a ser modelos curriculares que são versões simplificadas de modelos científicos, sendo especificamente adaptados para uso em sala de aula. Os professores devem escolher estas versões curriculares com uma compreensão dos propósitos para os quais eles podem ser colocados e a qualidade das explicações às quais eles podem dar origem, ou seja, professores e os projetistas de currículo precisam selecionar cuidadosamente ou construir versões de modelos com os quais os alunos podem pensar de forma produtiva (GILBERT, 2004 apud PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

Essa seleção de modelos é importante para a educação pois, mais uma vez, situa o modelo no contexto de seu uso, ajudando a manter o foco no raciocínio e fazer com que o modelo tenha ao invés de ser reduzido para apenas mais uma coisa a ser aprendida por rotina de ciência na sala de aula. Modelos devem ser implantados em salas de aula de ciências como entidades que ajudam a organizar e concentrar uma classe de atividades cognitivas em direção a uma clara objetivo de fazer sentido (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

Modelagem na sala de aula de ciências tem o potencial para utilizar os poderosos recursos de aprendizado e raciocínio que todos alunos trazem para a sala de aula e para criar um ambiente em que os alunos são alunos mais ativos, acabando por resultar em alunos que desenvolvem sua capacidade raciocinar sobre o mundo complexo (PASSAMRE; GOUVEA; GIERE, 2014).

5. MODELOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS

Os Estudos sobre ciência vêm argumentando que representações científicas são muito mais do que meros refletores da realidade, mas são parte importante de práticas de construção, tanto do conhecimento quanto da realidade que buscam representar (MONTEIRO, 2010). Alguns exemplos da relevância do modelo podem ser encontradas em pesquisas acerca das ciências naturais

Gorri (2016) cita que na química orgânica os modelos e representações encontram uma ampla atuação. As representações são consideradas muito mais do que auxiliares heurísticos para expressar ou aplicar as funções de uma teoria linguística, e entre os vários tipos de representações presentes na linguagem dessa ciência, as estruturais são as mais importantes.

Ainda segundo Gorri (2016), muitos dos modelos em química são materializados por meio de representações imagéticas, se fazendo necessário que o estudante de química articule algumas de suas capacidades cognitivas para entender e interagir com os modelos.

Portanto, a aprendizagem dos conhecimentos químicos por meio de modelos pode conceder ao estudante de química e ao químico o desenvolvimento de competências que possibilitem interpretar as inúmeras representações encontradas em livros didáticos, no cotidiano de laboratório e na sala de aula. (GORRI, 2016).

Modelos materiais tem grande relevância no processo de ensino das ciências naturais, tanto que produzir esses modeles é ou deveria ser uma prática comuna na formação nos cursos de ciências, onde os modelos físicos geralmente se traduzem em algum tipo material didático.

Zamurando (2006), em sua pesquisa sobre formação em Ciências Biológicas, menciona que alunos do último ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas deveriam produzir material didático para o ensino de Ciências e Biologia e, posteriormente, exercitar a docência em escolas de Educação Básica.

6. METODOLOGIA

6.1. Classificação da Pesquisa

Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto a sua abordagem privilegiar as informações, conceitos e definições no seus resultados e na solução do problema que é conceitual, portanto dispensa quantificação de dados; é um estudo básico, quanto a sua natureza por pretender gerar conhecimentos novos e úteis para o progresso da Ciência, sem contudo gerar aplicação imediata de tais conhecimentos; a pesquisa é também exploratória, seu objetivo, pois almejar proporcionar maior intimidade com o problema tornando-o mais explícito; por fim trata-se de um trabalho bibliográfico, quanto ao seu procedimento, pois será realizada a partir do levantamento de referências teóricas que já receberam tratamento analítico, devidamente publicadas (GEHARDT; SILVEIRA, 2009).

6.2. Delimitação do objeto da pesquisa

O objeto desta pesquisa são os modelos físicos aplicados no ensino de Ciências da Natureza, para isso considerar-se-á como ciências naturais a Física, a Química e Biologia com base nas classificações de Jean Piajet, Mario Bunge, Eva Lakatos, Marina

Marconi e Odília Fachin, bem como se levará em conta a própria Ciências Naturais enquanto disciplina escolar imposta pelo Ministério da Educação brasileiro.

6.3. Métodos de Coleta e Análise de Dados

Esta pesquisa se dará por meio da técnica da Revisão Integrativa da Literatura, tipo de revisão eficiente e com certa tradição nas pesquisas na área da saúde, contudo todos os seus princípios serão adaptados para esta pesquisa em na área de ensino.

A revisão integrativa de literatura tem por finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É chamada integrativa porque fornece informações abrangentes sobre um assunto/problema, constituindo, um corpo de conhecimento. Deste modo, pode-se elaborar uma revisão integrativa direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico específico (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

Seis etapas distintas são necessárias para a revisão integrativa: identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos ou busca na literatura; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos; interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

6.4. Percurso metodológico

Baseado nas seis etapas da revisão integrativa dantes mencionada, será realizado:

- ETAPA 1: Definição do (s) problema(s);

O problema já está exposto no corpo deste projeto, porém a revisão integrativa permite definições de mais de um problema e hipóteses, portanto outras questões que poderão ser usadas neste trabalho são: de que modo os modelos físicos são confeccionados para o ensino de ciências? Qual público educacional os modelos físicos atendem? Como os modelos físicos são avaliados na prática de ensino? Entre outros.

- ETAPA 2: Estabelecimento de Critérios e realização de busca;

Exemplos de critérios de inclusão que poderão ser utilizados: trabalhos práticos (pesquisas de campo, de laboratório, intervenção, observação etc); projetos de intervenção pedagógica; trabalhos completos (inclusive resumo expandido); pesquisas na educação básica; pesquisas em educação no ensino superior; outros critérios a definir.

Exemplos de critérios de exclusão que poderão ser utilizado: trabalhos incompletos (resumos simples); trabalhos que utilizam modelos físicos em temas/disciplinas/áreas fora do contexto das ciências naturais (matemática, história, sociologia etc); trabalhos teóricos (revisões); outros critérios a definir.

Definidos os critérios as buscas serão procedidas por utilização da base de dados para levantamento bibliográfico os sites dos domínios: Google Acadêmico, Scielo, Periódicos Capes e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, todos serão previamente configurados para apresentar resultados em língua portuguesa, sem limite de lapso temporal.

Serão incluídos nos domínios os seguintes Termos Indexadores: "modelos físicos" AND "ciências"; "modelos físicos" AND "biologia"; "modelos físicos" AND "química"; "modelos físicos" AND "física"; "maquete" AND "ciências"; "maquete" AND "biologia"; "maquete" AND "química"; "maquete" AND "física"; "recurso didático" AND "ciências"; "recurso didático" AND "química"; "recurso didático" AND "física"; "modelo tridimensional" AND "ciências"; "modelo tridimensional" AND "biologia"; "modelo tridimensional" AND "química"; "modelo tridimensional" AND "física".

- ETAPA 3: Categorização de Resultados;

A partir da seleção dos textos de interesse, proceder-se-á a categorização de resultados, com auxílio do método de análise categorial, que permitirá a construção de categorias conforme os temas sejam emergidos dos textos selecionados, o que para isso será necessário classificar em categorias os elementos em comum dispostos nas publicações, permitindo seu agrupamento (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

- ETAPA 4 e 5: Avaliação / Interpretação dos resultados;

A avaliação de resultados deverá ser realizada com subsidio do rigor do método de análise de conteúdo. A análise de conteúdos que trabalha tradicionalmente com textos escritos, compondo de três principais etapas: a pré-análise (leitura fluente); a exploração do material (codificar a partir das unidades); o tratamento (classificação, diferenciação, agrupamento) dos resultados e interpretação (CAREGNATO; MUTTI, 2006), etapas semelhantes a própria revisão integrativa, que nesse caso os métodos serão complementares um do outro.

Enquanto que a interpretação dos resultados permite a comparação dos achados com o referencial teórico, que no caso desta pesquisa buscar-se-á fazer uma conexão com a teoria do Empirismo Construtivista de van Fraassen pelo seu foco no modelo enquanto finalidade da ciência. Além do que serão feitas ponderações do próprio autor desta pesquisa na identificação de pontos positivos e negativos envolvidos nos resultados, por exemplo.

- ETAPA 5 - Apresentação da revisão/síntese do conhecimento

A apresentação de resultados deverá ocorrer por meio de listas, tabelas, quadros e enunciados enumerando e destacando a síntese dos resultados encontrados, não serão aplicados quantificações de resultados coincidentes pelo caráter qualitativo da pesquisa.

7. RESULTADOS ESPERADOS

Acredita-se que dada a pouca atenção destinada a pesquisas a respeito de modelos científicos materializados no Brasil, existe reduzida aplicabilidade de modelos físico no ensino de ciências naturais no país.

Espera-se ainda que apenas três segmentos específicos da educação se destacam no uso de modelos materiais na educação científica: a educação superior, o ensino técnico e a educação especial/inclusiva.

A educação superior e ensino técnico por sua natureza singular devem usam modelos científicos materializados enquanto aulas práticas, portanto os modelos compõem um item obrigatório nessas categorias de ensino. Nelas os modelos científicos são geralmente adquiridos prontos e não produzidos, se restringem a um local próprio, o laboratório, e de uso temporário. Nesse caso o modelo material não constitui um produto da investigação científica em sua maior parte, mas sim uma ferramenta prática na elucidação e explicação de conceitos e teorias científicas.

Na educação especial/inclusiva deve se concentrar o maior uso de modelos científicos físicos que são mais produzidos do que adquiridos prontos, nesse seguimento os modelos são utilizados como ferramenta didática para que alunos com alguma deficiências, especialmente cegos, aprendam a teoria que geralmente são ilustrada em gravuras no livro de ciências, o que acaba por dificultar a formação de modelos mentais nesses.

Na educação básica de modo geral os modelos físicos devem ser aplicados com os mesmos intuitos da educação superior, técnica e especial, só que de forma não

obrigatória e de modo esporádico, possivelmente destinado a exposição, feiras, intervenções pedagógicas não rotineiras, com pouquíssimo foco na dimensão científica em si.

8. CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os modelos físicos no ensino de ciências no Brasil são pouco trabalhados, e quando são utilizados não recebem um enforque propriamente científico, mas sim uma dimensão didático-pedagógico.

A dimensão filosófica científica dada ao modelo na concepção de van Fraassen é negligenciada no ensino de ciências, pois na prática educativa o modelo não é o objetivo alcançado com a atividade científica, mas sim um instrumento para ilustrar a teoria tida como verdade. Isso faz com que se perceba que a visão realista da filosofia da ciência que consiste em demonstrar a verdade, é algo mais presente na prática científica escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos. A ciência como forma de conhecimento. **Ciências e Cognição**, v. 8, [s.n], p. 127-142, 2006.

BACHA, Maria. Comte e Peirce, sobre a classificação das ciências: o *status* da matemática. **História da Ciência e Ensino**, v. **9, [s.n], p. 75-91, 2014.**

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao. Acessado em: 12 maio. 2019. Publicado em: 01 abr. 2014. Atualizado em: 21 mar. 2018.

CAREGNATO, RCA; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, Out-Dez, 2006.

ERCOLE, Flavia; MELO, Lais; ALCOFORADO, Carla. Revisão Integrativa *versus* Revisão Sistemática. **REME - Rev Min Enferm**. v. 18, n. 1, p. 09-11, jan/mar, 2014

FACHIN, Odilian. **Fundamentos de Metodologia**. 6 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIERE, R. **Explaining science: a cognitive approach.** The University of Chicago Press: Chicago, 1988.

GIERE, R. **Representing with Physical Models**. Disponível em: http://philsci-archive.pitt.edu/8386/1/Giere-Representing_with_Physical_Models-Revised.doc. Acesso em 12 abr. 2019. Publicado em: jan. 2009.

GORRI, Ana. Modelos e Representações em Química Orgânica no Ensino Superior: Contribuições da Epistemologia de Mario Bunge. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, 18, 2016, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

HEERDT, Bettina. Modelos Científicos e suas relações: noções de professores da área de Biociências. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, 9, Águas de Lindóia/SP. **Anais**...Universidade Federal do Rio de Janeiro, Aguas de Lindóia, 2013.

JUSTI, R.; GILBERT, J. A natureza de modelos na visão de professores de ciências. In: encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, 3. 2001. Atibaia. **Anais...**Atibaia, CNPq: 2001.

JUSTINA, L.A.D; FERLA, M.R. A utilização de modelos didáticos no ensino de Genética - exemplo de representação de compactação do DNA eucarioto. **Arq Mudi.** v. 10, p. 2, p. 35-40, 2006.

LAKATOS, Maria; MARCONI, **Marina. Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** 2 ed. São Paulo: PIONEIRA THOMPSON LEARNING, 2002.

MEC – Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006, v. 2.

MEC – Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: parte III -** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**.** Brasília: MEC, 2002b.

MEC – Ministério da Educação. **PCN – Parametros Curriculares Nacionais**. Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC – Ministério da Educação. **PCN+: Ensino Médio** – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002a.

MONTEIRO, Marko. Práticas de representação na ciência: Visualidade e materialidade na construção do conhecimento**.** In: SIMPOSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 2011., Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2011.

OLIVEIRA, Agamenon. **A classificação das ciências segundo enri Lefebvre**. Disponível em: http://www.hcte.ufrj.br/downloads/sh/sh9/SH/trabalhos%20orais%20completos/A-CLASSIFICACAO-DAS-CIENCIAS-SEGUNDO-HENRI-LEFEBVRE.pdf. Acesso em: 11 maio 2019.

OLIVEIRA, Claudemir. A matriz positivista na educação brasileira: Uma análise das portas de entrada no período Republicano. **Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo,** v. 1, n. 1., 17p, out-jan, 2010.

PASSMORE, C; GOUVEA, J.S.; GIERE, R. Models in Science and in Learning Science: Focusing Scientifi c Practice on Sense-making. In: MATTHEWS, Michael. **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**. New York: Springer, 2014, p. 1171-1202.

PAULA, José; ANDREOLA, Balduino. A construção de maquetes: um recurso didático no PROEJA-FIC. **Revista de Ciências Humanas – Educação,** v. 17, n. 29, p. 124-144, Dez. 2016

PINHEIRO, Lena; BRAGA, Gilda [orgs]. **Ciência da informação, Ciências sociais e interdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: IBICT, 1999.

QUADROS, R. M. O. 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

SILVA, Jucelino. Introdução ao pensamento científico: a passagem do pensamento ingênuo ao pensamento crítico. **Revista de Administração & Ciências Contábeis,** v. 6, n. 1, 7p, 2013.

SIMON, Samuel; MORAES, Aline. O empirismo construtivo de Bas C. van Fraassen e o Problema do Sucesso Científico. **Philósophos**, v. 12. n. 2, p. 131-169, jan/jun, 2007.

VAN FRAASSEN, B.C. **Scientific Representation:** Paradoxes of Perspective. Oxford University Press: Oxford, 2008.

VAN FRAASSEN, Bas. **A imagem científica**. São Paulo: UNESP discurso editorial, 2007.

WAZLAWICK, Raul. Uma Reflexão sobre a Pesquisa em Ciência da Computação à Luz da Classificação das Ciências e do Método Científico. **Revista de Sistemas de Informação da FSMA**, [s.v.], n. 6, p. 3-10, 2010.

ZAMURANO, Ana. **A prática de ensino de ciências e Biologia e seu papel na formação de Professores**. 243f. 2006. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Bauru: UNESP, 2006.

ANÁLISE PRELIMINAR DA ATUAÇÃO DO CLUBE DE CIÊNCIAS: INTERPRETANDO EXPRESSÕES

Teresinha Guida Miranda, PPGECM, Mestranda em Educação em Ciências e Matemática, Bolsista CAPES, Unifesspa, guida@unifesspa.edu.br

Alessandra de Rezende Ramos PPGECM, Doutora em Genética e Biologia Molecular, Unifesspa,alessandra.rezende@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa refere-se a observação e interpretação das atividades realizada durante o período de implementação do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) titulado por "Letramento Científico na Educação Básica: o Clube de Ciências como espaço não formal de ensino e aprendizado", com atividades desenvolvidas entre agosto e dezembro de 2018. Os encontros ocorreram quinzenalmente aos sábados com adolescentes da rede pública que cursavam o 8º e 9º ano do ensino fundamental. Os dados foram coletados no decorrer dos encontros por meio da observação e dos relatórios desenvolvidos pelos alunos. Os resultados apresentados refletem o papel do Clube de Ciências no processo de ensino e aprendizagem, e como ele pode modificar as percepções dos envolvidos.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Espaço não formal; Interpretação

Abstract

The present research refers to the observation and interpretation of the activities carried out during the implementation period of the master's project of the Postgraduate Program in Education in Science and Mathematics (PPGECM) titled "Scientific Literacy in Basic Education: the Science Club as a non-formal space for teaching and learning, "with activities developed between August and December 2018. The meetings took place every two weeks on Saturdays with adolescents from the public school who attended the 8th and 9th grade of elementary school. Data were collected during the meetings through observation and reports developed by the students. The results presented reflect the role of the Science Club in the teaching and learning process, and how it can modify the perceptions of those involved.

Keywords: Teaching; Learning; Non-formal space; Interpretation

Introdução

A Ciência é uma forma de conhecimento que possibilita a interpretação do mundo. Araújo (2006) define ciência como uma representação cultural, e complementando essa linha de raciocínio, Chassot (2018) refere-se a Ciência como uma linguagem, "assim, ser alfabetizado cientificamente é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza" (CHASSOT, 2003). Assim, pode-se observar que a Ciência é vista como um conhecimento que está diretamente ligado a sociedade na qual ela atua.

O mesmo se aplica ao ensino de Ciências, que foi adaptando-se conforme o cenário histórico. Segundo os registros, o ensino no Brasil iniciou com a chegada dos Jesuítas e tinha como função desenvolver disciplina e moralidade. Em seguida houve o período do Brasil Império, marcado pela chegada da família real , que impulsionou as primeiras ideias sobre desenvolvimento científicos, logo após esse período inicia-se o período do Brasil Republica, marcado por mudanças significativas no ensino que futuramente foram consolidadas com o movimento Escola Nova, esse movimento surgiu com a proposta de popularizar as abordagens cientificas, tomando o aluno como centro do conhecimento, sendo este pautado na experimentação (SILVA E PEREIRA, 2009).

Baseado nesta breve contextualização, é possível observar que a escola, sempre foi impactada pelos acontecimentos sociais. No século XXI esta influencia social ainda pode ser mais efetiva em função dos avanços tecnológicos, e como Chassot (2003) afirma:

> Assim, parece que se pode afirmar que a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola.

O conhecimento científico está diretamente ligado a um contexto social, na medida que novas hipóteses surgem, além disso, tende se modificar e adaptar-se a teoria aceita no momento. Desse modo, o ensino de Ciência deve ocorrer de modo que o aluno seja estimulado a compreender e interpretar os fatos, se posicionando e adotando uma postura crítica diante das afirmações apresentadas, frente aos avanços científicos. Para isso faz-se necessário que no processo de produção do conhecimento científico, os conhecimentos empíricos e a realidade do aluno sejam levados em consideração como ponto de partida, para que a partir deles haja a construção do conhecimento (ABRANTES; MARTINS, 2007).

Esse processo de aprendizado é de fundamental importância para o desenvolvimento do ser humano, pois o seu objetivo vai além de compreender conceitos,

fazendo que o indivíduo reflita e compreenda: o que ele é, e em qual contexto está inserido. O ser humano ao alterar a natureza também sofre modificações, portanto, compreender aplicações cientificas na natureza é se autocompreender; a construção do conhecimento reflete a necessidade que temos de nos conhecer (ABRANTES; MARTINS, 2007).

A sala de aula é o ambiente em que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento de procedimentos que seguem padrões normativos de transposição do saber teórico aos educandos. Nessa perspectiva, "o ato de ensinar se restringe ao cumprimento de uma espécie de padrão normativo, logo o ensino está ligado a uma conformidade em relação a um modelo e, consequentemente, a uma espécie de ideia prescritiva de ensinar" (BRITO; RAMOS, 2014).

Todavia, a escola não é mais o único ambiente responsável pela construção do conhecimento científico. Chassot (2003) relata a necessidade de mudanças na escola no decorrer dos anos, pois esta deixou de ser o único espaço no qual o aluno tem acesso ao conhecimento, uma vez que a globalização confere novas realidades a educação, na medida em que permite a entrada do mundo exterior na sala de aula.

Como estratégia de facilitar o aprendizado, metodologias alternativas passaram a ser utilizadas com mais frequência, dentre elas destaca-se o uso de espaços não formais de ensino, que tem como objetivo a aproximação do conteúdo com a realidade, desenvolvendo um aprendizado significativo. O uso do termo "espaço não formal" atualmente é utilizado por pesquisadores em educação, professores e profissionais de diversas áreas do conhecimento para descrever lugares diferentes da escola, onde também é possível desenvolver e aprofundar o conhecimento científico, por meio do desenvolvimento de atividades educativas (JACOBUCCI, 2008).

O Ensino em ambientes não formais agrega grande conhecimento sobre a ciência e auxilia a escola no processo ensino-aprendizagem, pois ao aproximar os conceitos da realidade do estudante, o mesmo sente-se instigado, e o aprendizado torna-se mais significativo. Todavia, estes ambientes se diferem do ambiente escolar, pois tem como objetivo a divulgação do conhecimento científico (CASCAIS; TERÁN, 2011). Assim, a educação em espaços não formais foge da estrutura burocrática firmada pela educação formal, que tem como enfoque a propiciação de ensino e aprendizagem de conhecimentos organizados, separados segundo processos históricos, normas e leis; logo, tal tipologia educacional comporta processos mais flexíveis de ensino e aprendizagem, não submetidos à segmentação dos educandos por níveis ou séries

escolares (KONDRAT; MACIEL 2013). Dentre os espaços não formais de ensino encontram-se os Museus, Centros de Ciências, Parques Ecológicos, Parques Zoobotânicos, Jardins Botânicos, Planetários, Institutos de Pesquisa, Aquários, Zoológicos, etc.

O uso do clube de Ciências, assim como as Feiras de Ciências como metodologia de ensino foram fortalecidos no Brasil por meio do movimento Escola Nova, que sugeria uma proposta de renovação de ensino ao adotar o problema como ponto de partida do conhecimento, este resultava da indagação geradora de reflexão, que tinha como base a experiência do aluno (SOUZA, 2013; COUTO, 2017).

Grande parte das escolas do município de Marabá ainda não adotam com frequência atividades práticas que auxiliem na contextualização dos conteúdos, essa carência de metodologias refletem o valor de 0,564 do Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) de escolaridade de Marabá (ATLAS BRASIL, 2010).

Diante da realidade local o estudo sobre "Letramento Científico na Educação Básica: o clube de Ciências como espaço não formal de ensino e aprendizagem" foi iniciado e faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), tendo como objetivo a construção e divulgação dos saberes científicos à comunidade local. Neste sentido, este trabalho apresenta as interpretações das observações registradas durante as atividades do Clube de Ciências no período de agosto a dezembro de 2018, ocorrido na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida, no *Campus* de Marabá/PA, durante o segundo semestre de 2018. Foram estabelecidas parcerias com duas escolas da rede pública do município. Nesse cenário, em cada escola foram selecionadas aleatoriamente turmas do 8º e 9º anos (duas de cada), para a seleção dos jovens participantes da pesquisa. Para o desenvolvimento das atividades do Clube, foram executadas as seguintes etapas:

a) Acompanhamento e seleção de alunos

Na fase inicial da pesquisa houve observações e acompanhamento das aulas de Ciências durante trinta dias nas quatro turmas anteriormente selecionadas. No último dia de acompanhamento foi apresentado aos alunos informações sobre o Clube de Ciências, e posteriormente ocorreu a seleção de cinco estudantes de cada turma, que foi

baseada pela manifestação do interesse em participar das atividades do Clube. No total 20 alunos foram selecionados (cinco de cada turma).

Cartas de Anuência foram encaminhadas às escolas, assim como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram enviados aos responsáveis pelos alunos para esclarecimento e consentimento de participação dos menores de idade no Clube. Aos alunos foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para anuência e assinatura.

b) Seleção de conteúdos

Para compor os conteúdos programáticos dos encontros do Clube, foram selecionadas sete temas: O que é Ciências?; Sistema solar; Química no cotidiano; Citologia; Probabilidade e estatística; Vida social e emoções, e Avaliação final do funcionamento do clube. Foi abordada uma temática por encontro.

c) Seleção de instrutores voluntários

Foram selecionados instrutores voluntários por meio de um edital específico, totalizando oito pessoas na equipe: 7 voluntárias e 1 bolsista, pertencentes a graduação dos cursos de Licenciatura em Química, Matemática, Biologia e Ciências Naturais, alunos de mestrado e docentes, todos pertencentes a Unifesspa.

d) Dinâmica no Clube de Ciências

Os encontros ocorreram quinzenalmente aos sábados (exceto em finais de semana próximos a feriado), na Unifesspa. Cada encontro foi dividido em quatro etapas:

- A primeira etapa foi de socialização dos participantes, alunos e equipe, com realização de atividades lúdicas para descontrair;
- A segunda etapa iniciou com a apresentação do tema escolhido para o dia. O assunto foi apresentado de modo expositivo e dialogado com a participação dos alunos por meio de questionamentos que os estimulavam a pensar criticamente;
- A terceira etapa consistiu de um intervalo de 20 minutos para o lanche dos alunos e equipe;
- Na quarta etapa as atividades retomavam com a participação dos alunos em atividades de experimentação sobre o tema abordado no dia.

e) Observação das atividades do Clube e produção dos dados

No primeiro encontro logo após a dinâmica inicial, os alunos foram orientados a registrarem, em uma folha de papel, suas concepções iniciais acerca do

termo Ciências. No último encontro do semestre os alunos foram convidados a novamente registrar suas percepções sobre Ciências. Além desse registro, ao final de todos os encontros os alunos e a equipe relatavam em uma folha de papel a avaliação sobre o assunto abordado, sua importância e sobre o desenvolvimento do Clube.

Para análise dos dados foi utilizado o método de observação participante e análise de documentos (MÓNICO et al., 2017).

Resultados e discussão

O interesse do estudo sobre "Letramento Científico" surgiu após experiências pessoais durante a atuação voluntária em uma versão anterior do Clube de Ciência, desenvolvido no período de setembro a novembro de 2015. Esta temática foi apresentada como uma das componentes do processo de seleção do PPGECM. Os resultados apresentados compõem as impressões pessoais da autora durante as atividades de reativação do Clube de Ciências no segundo semestre de 2018.

Dentre as etapas precedentes ao início das atividades do Clube de Ciências houve a necessidade do estreitamento das relações com a escola, para a facilitação e desenvolvimento das ações do clube. Contudo a comunicação nem sempre foi positiva, pois em alguns momentos houve sobreposição das atividades da escola com o Clube.

Outro desafio encontrado foi com relação a rotatividade e evasão dos alunos. Um critério foi estabelecido com os alunos, de que após três faltas sem justificativa o aluno perderia a vaga e outro aluno assumiria seu lugar no clube. No decorrer dos encontros muitas substituições foram realizadas. Vários fatores podem interferido nesse processo, entre eles o fato do início dos encontros não ter ocorrido logo em seguida a seleção, ou ainda o fato dos encontros ocorrerem quinzenalmente, o que pode ter causado uma desmotivação, que podem ter gerado um afastamento dos alunos.

No decorrer dos encontros os alunos adquiriram mais segurança com relação a sua participação nas aulas, e passaram a interagir e fazer questionamentos. Outro aspecto observado com relação aos alunos, é que essa segurança refletia diretamente nos textos dos relatórios realizados aos términos dos encontros, os textos que inicialmente eram curtos e diretos, no final tornaram-se extensos e detalhados.

Para exemplificar isso, escolhemos o texto inicial e final de um aluno sobre a definição de Ciências: "Eu acho que a Ciências é uma *materia* que ajuda muito, hoje em dia tem muitos jovens formados pela ciências, médicos, formados e outras *profiçoes* formadas pela ciência." (texto inicial);

> Acho que Ciências não e *sor* o estudo do Corpo Humano, acho que na Ciências também tem vários outros fatores que *copreendem* como Química, Biologia e outros que agora esqueci o nome tambem acho que na ciências temos a Matemática, Estudos das Celulas, Estudo do nosso corpo todo, como funciona as nossas emoções.(texto final).

Percebe-se que no decorrer do processo o aluno ampliou a sua percepção sobre Ciências, para não influenciar nesse processo de amadurecimento optamos por não intimidar o aluno questionando os erros ortográfico, por medo que isso influenciasse a forma como o aluno se expressa.

De acordo com Albuquerque (2016) os encontros dos clubes de ciências oportunizam os alunos a desenvolverem pesquisas sobre diversos assuntos, paralelamente constroem novos conhecimentos partindo das experiências vivenciadas pelo grupo, e além disso, o ambiente proporciona por meio da curiosidade e interesse o trabalho solidário e participativo de alunos e professores.

Ainda com relação aos alunos, os mesmos afirmaram ao final do último encontro que mudaram a forma como viam a disciplina de ciências, desconstruindo a aversão que antes tinham pela disciplina. Por meio de relatórios, os educandos afirmaram que anteriormente vislumbravam a disciplina como "algo chato" e ao decorrer dos encontros do Clube de Ciências desenvolveram empatia pela área e compreenderam sua importância. Além disso, alguns alunos afirmam que, após início da participação no clube, passaram a respeitar mais os professores e elevaram sua dedicação na escola.

> Eu particularmente achava *mo* chato e que na Ciências *agente* só ia aprender sobre o nosso corpo humano e as células que nos *copoem*... mas com o club vi que não é tão chato assim e que a ciência envolve muitas outros fatores e com o passar das aulas passei a gostar mais de Ciências. Obrigada por mudar meus pensamentos (ALUNO A, 2018).

Ao analisar esse texto é possível compreender o quanto o Clube de Ciências foi importante para esses adolescentes, o público envolvido maioritariamente é oriundo de famílias de baixa renda, para muitos desses alunos o Clube de Ciência era o único espaço além da escola que possibilitava a expansão do conhecimento. A linguagem coloquial expressa como esse aluno sente-se a vontade no ambiente.

Neste sentido, Pinto; Ferreira e Lopes (2012) afirmam que:

> O ato de educar necessita de afeto, dedicação e vários outros sentimentos, mas também necessita envolver os estudos teóricos, assim como o subjetivo de cada professor, do seu interesse em ajudar e conhecer a vida do aluno, o contexto em que estão inseridos, para que assim, a educação aconteça de forma mais cuidadosa, respeitando os limites de cada aluno, para que se crie um elo entre o professor e o aluno, e é esse elo que aos poucos faz surgir um encantamento, havendo a transformação do conhecimento, pois quando o professor.

No decorrer da pesquisa foi possível identificar que sua contribuição não se restringiu apenas ao Letramento Científico. Por meio dos relatórios dos alunos e da equipe foi possível perceber ainda que o Clube também teve sua função social, na medida que modificou o comportamento dos envolvidos. Foi possível constatar isso com base em comentários de pais e professores que relatavam a empolgação e curiosidade que eram despertadas ao decorrer dos encontros.

> A Observação Participante é uma metodologia muito adequada para o Investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move. A observação toma parte no meio aonde as pessoas se envolvem. Por um lado, esta metodologia proporciona uma aproximação ao quotidiano dos indivíduos e das suas representações sociais, da sua dimensão histórica, sócio-cultural, dos seus processos (MÓNICO et al., 2017, p. 727)

Durante as aulas os voluntários adquiriram confiança e trabalhavam as abordagens de maneira natural e com demonstração de segurança. Embora a equipe seja formada por alunos de graduação, o Clube de Ciências proporcionou aos voluntários o primeiro contato com a sala de aula, mesmo adotando-se uma metodologia diferente dos ambientes formais, fator que contribuiu para a formação profissional dos envolvidos.

Com relação às experiências similares a essa, Silva et al. (2009, p. 1) afirma que:

> O Clube de Ciências, como um espaço não formal de educação, oportuniza a participação de acadêmicos/as desde os semestres iniciais do Curso. Essa participação oportuniza reflexões sobre a prática docente e incentiva os/as acadêmicos/as a buscarem um aprimoramento em sua formação, permeando mudanças de paradigmas com relação ao ensino de ciências. A contribuição resultante da participação em Clubes de Ciências enriquece tanto os futuros professores como alunos.

Considerações Finais

Partindo da percepção que a Ciência é uma linguagem que está diretamente ligada aos aspectos históricos e culturais da comunidade, pressupõem-se que a chave para o indivíduo se apropriar dessa linguagem seja o conhecimento. Neste sentido, o letramento científico possibilita a compreensão, interpretação e divulgação dos saberes científicos, dando sentido ao conhecimento ao inseri-lo na realidade local, possibilitando que o aluno amplie sua visão sobre os saberes e as reformule.

É perceptível a empolgação e quanto a participação é algo significativo para o aluno, a decorrer dos encontros foi possível observar como eles modificavam suas percepções. O Clube também contribuiu com a formação profissional dos voluntários e bolsistas, foi através dos encontros que eles tiveram o primeiro contato com o aluno, com planejamento e execução de aula e atividades práticas.

Desse modo com as impressões obtidas ao longo do desenvolvimento das atividades do Clube, pode-se assumir que o Clube de Ciências não substitui o ambiente escolar e também não aconteceu como uma atividade de aula de reforço. Mas, sabe-se que atua como um ambiente não formal que paralelamente com a escola auxiliou o aluno no processo de ensino e aprendizado.

Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior), agência financiadora desse estudo, ao PPGECM e a Unifesspa

Referências

ABRANTES, Angelo; MARTINS, Lígia, A produção do conhecimento Ciêntifico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento, **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, p. 313 a 326, 2017.

ALBUQUERQUE, Nathália, **CLUBES DE CIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA UMA FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA**, Uviversidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

ARAÚJO, Carlos, A Ciência como forma de conhecimento, **15 de agosto**, 2006.

BRITO, Maria; RAMOS, Maria, POR UM ENSINO E UMA APRENDIZAGEMACONTECIMENTO, **Revista Ensaio**, v. 16, n. 1, p. 31–48, 2015.

CASCAIS, Maria; TERÁN, Augusto, Educação formal, informal e não formal na educação em ciências *, *in*: **Ciência em tela**, [s.l.: s.n.], 2014, p. 1 a 10.

CHASSOT, Attico Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação. 8. ed. Revisada. Ijui: Unijui, 2018.

CHASSOT, Attico, Alfabetização científica: uma possibiliddae para a inclusão social, **Revista Brasileira de Educação**, p. 89 a 95, 2003.

COUTO, Mary rose de Assis Morae, **Os Clubes de Ciências e a Iniciação à Ciência: Uma Proposta de Organização no Ensino Médio**, Univercidade de Brasília, 2017.

DADOS DO INDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO DE MARABÁ. ATLAS BRASIL. Disponível em: < http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/maraba_pa>. Acesso em 14 mai. 2019.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. Em extensão, Uberlândia, V.7, 2008.

KONDRAT, Hebert; MACIEL, Maria Delourdes, Educação ambiental para a escola básica: contribuições para o desenvolvimento da cidadania e da sustentabilidade, **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 55, p. 825–846, 2014.

PINTO, Ayllana; FERREIRA, Helena; LOPES, Naligia, O ESTÁGIO COMO PRIMEIRO

CONTATO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA, *in*: **IV Fórum Internacional de Pedagogia**, Campina Grande: [s.n.], 2012, p. 1 a 14.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da; PEREIRA, Elaine Corrêa, Currículos de ciências: uma abordagem histórico-cultural, 2009.

SOUZA, Regiane; SILVA, Vera; SIMÃO, Vera, **O CLUBE DE CIÊNCIAS COMO ESPAÇO DE (ECO)FORMAÇÃO E CRIATIVIDADE**, Blumenau: [s.n.], 2016.

IV ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO
A PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA: DIÁLOGOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES
DIAS 27 E 28 DE MAIO
PROPIT

AVALIAÇÃO FORMATIVA EM MATEMÁTICA: COMPLEXIDADE E CONTRADIÇÕES

Josidalva de Almeida Batista, mestranda do PPGECM da UNIFESSPA, josidalvalmeida@yahoo.com.br

Resumo

Essa proposta pretende discutir a prática avaliativa num contexto de complexidades e de antagonismos tendo como foco uma avaliação formativa nos espaços escolares. Para tanto, apresenta-se uma revisão bibliográfica abordando estudos de Hoffmann, Perrenoud, Luckesi, dentre outros pesquisadores que evidenciam a relevância da avaliação formativa e discutem sua efetividade no contexto educacional. Em seguida apresentam-se representações da avaliação do ensino de Matemática realizadas por professores, dialogando sobre tais percepções e as discussões teóricas apresentadas. Ainda, apresentam-se caminhos já delineados por docentes que ensinam Matemática na efetivação de uma avaliação realmente formativa substituindo a realidade utópica vivenciada.

Palavras-chave: Avaliação Formativa. Utopia. Práticas Avaliativas. Ensino de Matemática.

Abstract

The proposal is based on a specific component of the context of complexities and antagonisms, focusing on a formative assessment in school spaces. For this, a bibliographic review of studies by Hoffmann, Perrenoud, Luckesi, among others, is presented, which shows a prediction of the evaluation and its effectiveness without educational context. Next we present representations of the formation of the teaching of mathematics for the teaching, the dialogue about the perceptions and the theoretical discussions erased. Also, to present ways outlined by teachers who teach them Mathematics in effecting a really effective evaluation replacing the utopian reality experienced.

Keywords: Formative Evaluation. Utopia. Evaluation Practices. Mathematics Teaching.

Introdução

Sendo a escola um espaço de produção do conhecimento, suas práticas pedagógicas não podem ser planejadas e articuladas de forma mecânica, sem compreender e considerar os saberes, as vivências, as experiências e as construções dos educandos.

Nesse mesmo sentido, observa-se uma amplitude de estudos reforçando a necessidade de um ensino de Matemática articulado com a realidade do aluno e com seus conhecimentos prévios. Conforme D'Ambrósio (2009), a educação para a cidadania exigida hoje, anseia por uma formação de docentes de Matemática centrada na reflexão e na busca de novos conhecimentos. Para o autor, "alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, no processo". (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 90).

Nesse sentido, as práticas avaliativas em Matemática não são compreendidas como momentos dissociados dessa perspectiva. Pelo contrário, diversas pesquisas reforçam a necessidade de um fazer pedagógico articulado e não, fragmentado e isolado da aprendizagem.

São bastantes conhecidos debates de autores como Hoffmann (1997, 2005, 2017a, 2017b) e Luckesi (2002 e 2014), que evidenciam a necessidade de considerar a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como possibilidade de compreender e intervir no nível de apreensão e de dificuldade do discente em construir novos saberes, a partir inclusive do erro.

Pensando dessa forma, essa a proposta pretende discutir a prática avaliativa num contexto de complexidades e de antagonismos tendo como foco uma avaliação formativa nos espaços escolares.

Para tanto, apresenta-se uma revisão bibliográfica abordando estudos de Hoffmann, Perrenoud, Luckesi, dentre outros pesquisadores que evidenciam a relevância da avaliação formativa e discutem sua efetividade no contexto educacional. Em seguida apresentam-se representações da avaliação do ensino de Matemática realizadas por professores, dialogando sobre tais percepções e as discussões teóricas apresentadas.

Ainda, apresentam-se caminhos já delineados por docentes que ensinam Matemática na efetivação de uma avaliação realmente formativa substituindo a realidade utópica vivenciada. Além da colaboração para a reflexão junto aos professores e a possível ressignificação do ensino de Matemática, este estudo se justifica ainda pela

contribuição, mesmo que modesta para ampliação do acervo de pesquisas sobre essa prática docente.

2 Avaliação Formativa: fundamentos epistemológicos

Conforme Pais,

> fazer matemática é uma atividade oposta às práticas de reprodução, as quais consistem em conceber a educação escolar como um exercício de contemplação do mundo científico, de onde vem a ideia de transmissão de conhecimentos. [...] Em outros termos, o professor proporciona meios pelos quais o aluno é levado a fazer Matemática, no sentido de se envolver efetivamente com o conteúdo e buscar expandir sua autonomia e raciocínio. (PAIS, 2013, p. 28).

Nessas mesma perspectiva há uma preocupação com a vivência prévia dos educandos e estímulo à autonomia em fundamentos de teóricos como Ausubel (2002) e Pozo (2006), que consideram que a aprendizagem significativa acontece quando são respeitados os saberes do aluno no delineamento de estratégias e ampliação de saberes.

Tais compreensões devem ser encontradas nas práticas avaliativas realizadas, já que esse momento não dissocia-se da aprendizagem, mas integra-o, complementando-o. Como todo ciclo a construção de saberes exige paradas estratégicas para análise dos caminhos trilhados e planejamento ou reconfiguração de suas ações e é nesse momento que se encontram as avaliações.

Hoffmann (2005) considera que o momento da avaliação existe como um espaço de reflexão sobre as hipóteses construídas pelo aluno. Não deve ser entendida como um ponto final para definir as respostas como certas ou erradas, mas uma análise da percepção já adquirida até o momento.

Dessa forma, Moretto (2014) afirma que a avaliação no espaço escolar deve ser compreendida como um momento privilegiado, e não como um acerto de contas ou um embate entre rivais.

Assim a avaliação deve ser entendida como uma atividade ética, que nos envolve como seres humanos. Logo, as decisões tomadas nas práticas avaliativas acontecem a partir da nossa essência e dos conhecimentos que temos. Segundo a autora, avaliar é ir além dos julgamentos, envolve um processo de “ver, refletir e agir” em favor dos educandos. (Hoffmann, 2008).

Para Perrenoud (1999) a avaliação pode assumir funções diferentes conforme a intencionalidade que se sujeitar. Dessa forma tão relevante quanto seu conteúdo é o modo como foi elaborada, administrada e corrigida.

Conforme Hadji (1997),

> A ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:
> – colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa;
> – propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
> – inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (HOFFMANN, 1997: 21).

Nessa perspectiva, a ideia de avaliação formativa instiga o professor a observar de forma mais metódica seus alunos, ajustando de forma mais individualizada as intervenções e situações didáticas que propõe, se situando numa perspectiva de "regulação intencional". (Perrenoud, 1999).

Fernandes (2006) complementa ao apontar que a avaliação é realmente formativa se os alunos, através da prática realizada, se conscientizarem de diferenças entre o estado atual e o estado que pretendem alcançar em relação a aprendizagem, num processo dialógico e reflexivo.

Se assim a entendemos, cabe questionar se na prática diária esse entendimento pedagógico configura-se como realidade ou mito? Refletimos sobre o conhecimento produzido, analisamos as construções do discente ou ainda vivemos o anseio de uma prática avaliativa utópica?

3 Avaliação Formativa: entre a utopia e as práticas reais

Apesar dessas considerações, nas palavras de Hadji (1997) "a avaliação formativa é como uma utopia promissora".

> Certamente está fora de questão negar que inúmeros professores esforçam-se, no cotidiano de sua ação, para executar uma avaliação mais 'inteligente', capaz de realmente ajudar os alunos a progredirem. Entretanto, não se deveria observar também que a maioria dos professores ainda vivencia frequentemente essa avaliação como um peso suportado porque julgado necessário, ou como um freio, quando não tempo perdido, mais do que como uma ferramenta eficaz a serviço de uma pedagogia dinâmica? Poder-se-á então lutar realmente contra a inércia e vencer o imobilismo? É possível fazer com que as coisas evoluam de uma maneira significativa? (HADJI, 1997).

Nos embates diários, a avaliação formativa não é prática comum aos ambientes escolares, longe disso, apresenta-se como um sonho, uma utopia, um ideal buscado por alguns, mas ainda desconhecido por muitos.

Para Fernandes (2006) as pesquisas sobre avaliação indicam que as práticas avaliativas apresentam sérios equívocos e distorções, tanto nas concepções adotadas quanto nas limitações dos fazeres avaliativos adotados incoerentes com a complexidade da perspectiva formativa.

Além disso, as compreensões de avaliação ignoram o caráter democrático, restringindo o lugar de fala do aluno, limitando o espaço de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo avaliativo. (Ribeiro, 2017).

> O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos não do professor consigo mesmo. (FREIRE, 2002 p.71).

A avaliação deve permitir um diálogo entre os sujeitos, um repensar da caminhada, de forma que essa nova trajetória seja trilhada não apenas pelo aluno, mas pelo docente, pela escola, pela comunidade.

Nessa mesma perspectiva, as investigações das práticas avaliativas, especialmente desenvolvidas por docentes que ensinam matemática apresentam um significativo distanciamento do conceito abordado anteriormente nesse texto. De forma que os docentes ao se referirem a avaliação muitas vezes compreendem esse momento como espaço de reforço de autoritarismo e poder docente.

> "A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saberem como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos de cor, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno. Angustiante por terem de usar um instrumento tão valioso no processo educativo, como recurso de repressão, como meio de garantir que uma aula seja levada a termo com certo grau de interesse. Sentenças como 'Anotem, pois vai cair na prova', 'Prestem atenção nesse assunto, porque na semana que vem tem prova', 'Se não ficarem calados, vou fazer uma prova-surpresa', 'Já que vocês não param de falar, considero a matéria dada e vai cair na prova', entre outras que se equivalem, são indicadores da maneira repressiva como tem sido utilizada a avaliação da aprendizagem." (MORETTO, 2014, p. 115).

Percebemos que as práticas avaliativas realizadas no cotidiano escolar perpetuam uma relação verticalizada da aprendizagem, o professor detém as práticas avaliativas e o aluno responde, muitas vezes mecanicamente, às provocações impostas.

Conforme D'Ambrósio (2009) as avaliações em educação como veem sendo conduzidas tem apresentado poucas respostas positivas. Ao contrário, produzem "espaço para deformações às vezes irrecuperáveis, tanto em nível de alunos e professores, quanto de escolas e do próprio sistema.". (D'AMBRÓSIO, 2009, p. 63).

Nesse mesmo sentido Arroyo (1992) esclarece que existe uma cultura de fracasso que legitima práticas excludentes, reforçando preconceitos e discriminações, exclui porque entende que reprovar é uma prática comum na prática de "ensinar-aprender-avaliar".

Para Meira (2003) o fracasso escolar é estruturado por um discurso científico que naturaliza essa prática aos olhos de todos os envolvidos nesse processo, em outros

termos, é a naturalização do fracasso. Como se fosse inevitável que alguns alunos permaneçam à margem do processo educacional. Nessa premissa, a escola disponibiliza seu acesso a todos, mas o avanço apenas para alguns.

4 O que os professores pensam sobre a prática avaliativa cotidiana?

No anseio de compreender como professores percebiam as práticas avaliativas no cotidiano escolar, há quase 30 anos atrás, Jussara Hoffmann (2005) sugeriu a docentes em encontros de formação e a graduandas que representassem por meio de imagens a avaliação no contexto educacional. Partes desse conjunto de representações estão disponíveis no livro Avaliação: mito e desafio e apontam o distanciamento das práticas avaliativas da essência da avaliação formativa.

> É um jogo interessante, cujas respostas revelam imagens de dragões, monstros de várias cabeças, guilhotina, túneis escuros, labirintos e carrascos... Outras imagens evocam objetos-surpresa ou de controle: bolo de faz de conta, embrulho de presente, radar, termômetro, balança... Raras vezes surgem imagens de cunho positivo relacionadas à palavra. As justificativas da escolha dessas imagens, representativas de avaliação, expressam com intensidade a concepção pejorativa inerente ao termo. O jogo é revelador e desestabilizador. Desvela individualmente e ao grupo suas contradições, dúvidas e, ao mesmo tempo, suscita um sem-número de questões. (HOFFMANN, 2005, p. 13).

Uma aproximação dessa pesquisa foi realizada pela proponente desse artigo durante um encontro de formação a docentes no início desse ano em Redenção-PA[5]. Nesse encontro foi solicitado aos participantes que representassem a avaliação educacional em Matemática por meio de imagens, símbolos e/ou desenhos livres.

As imagens foram dispostas em duas categorias que se organizaram conforme a justificativa para a representação realizada. A seguir apresentamos algumas dessas representações e suas respectivas justificativas:

4.1 Avaliação Utópica

Conforme dicionário a palavra utopia indica um lugar ou estado ideal. Ou conforme outra definição é uma descrição imaginativa de uma sociedade onde verdadeiramente há uma preocupação comprometida com o bem-estar da coletividade.

Dessa forma, nessa categoria encontram-se representações que indicam um desejo de mudança, um anseio por uma prática que difere da realidade vivenciada.

---

[5] Em parceria com a Secretaria Municipal de Educação foi realizada uma oficina pedagógica de Avaliação a docentes que ensinam matemática e a docentes em formação inicial. Esse grupo composto por 19 professores participaram de estudos e discussões sobre a prática avaliativa no ensino de Matemática.

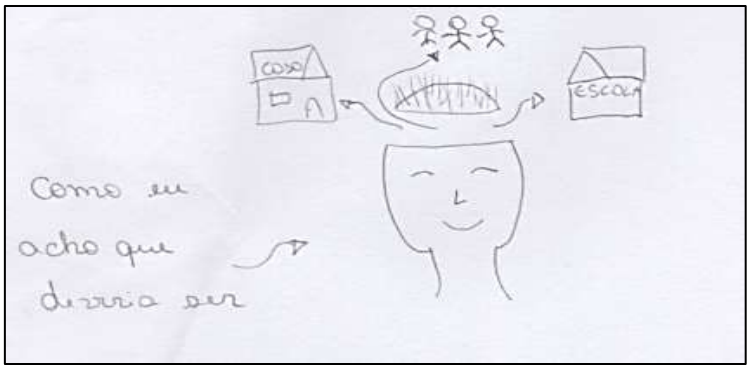


Imagem 1 – Autor: P1 – Fonte: Arquivo pessoal da autora

Conforme justificativa da professora em formação, seu desenho indica o anseio de uma avaliação que permita ao aluno, um diálogo, uma conexão com o mundo em que vive. Esse diálogo pressupõe espaço de fala ao aluno, discutindo sua realidade e o modo como constrói seus conhecimentos no ambiente escolar.

De acordo com Freire (2002) a avaliação não é um ato isolado, mas uma prática que deve instigar o dialogicidade entre sujeitos, permitindo ao educando participar ativamente do processo.

Conforme Mattos (2008),

> Para avaliar, devemos fazer uma ação reflexiva sobre a própria prática, repensando-a em sua dinâmica, como processo coletivo, dialógico e complexo. Assim, a avaliação insere-se no processo de construção do conhecimento realizado, como um movimento natural de valorização da afetividade, a qual dá significado à própria pessoa. (MATTOS, 2008, 176).

Dessa forma, a avaliação não deve avaliar apenas o aluno, mas rompendo a essência vertical que hoje assumiu, deve instigar uma compreensão da coletividade que o aluno integra e interage.

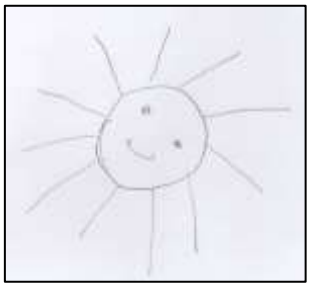


Imagem 2 – Autor: P11 – Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já para P11 a avaliação deve despertar no aluno novas ideias, deve ser como um norte, um luz, uma orientação para novos caminhos a serem trilhados. A avaliação não é um fim em si mesmo, mas um momento de repensar novas possibilidades.

A avaliação formativa deve ser centrada na coleta de dados para reorientação do processo de aprendizagem. Dessa forma, atua como uma bússola no contexto educacional.

Nesse contexto, a avaliação não deve ser encarada como um peso, como uma tortura, mas como um lumiar, pois pode auxiliar o professor a trilhar novos caminhos em busca de uma aprendizagem mais efetiva.

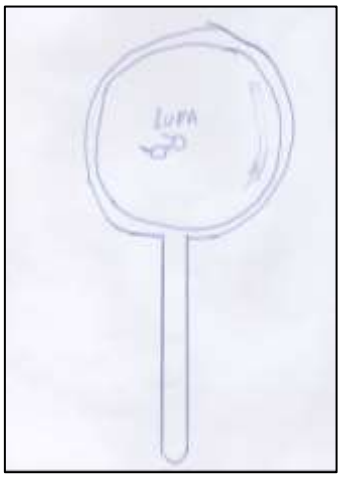


Imagem 3 – Autor: P7 – Fonte: Arquivo pessoal da autora

Outra representação relacionada a essa categoria foi expressa por P7, conforme justificativa foi utilizada a lupa, no sentido de visão, indicando a necessidade de um olhar mais preciso, minucioso. A avaliação não pode ser realizada de forma superficial ou despreocupada, o docente deve compreender a complexidade desse processo, considerando o contexto social dos discentes, a realidade da qual fazem parte.

Outro ponto citado por P7 é a preocupação com a avaliação restrita meramente a provas escritas, haja vista que para o professor em formação a observação avaliativa deve ser mais profunda e mais contemplativa.

Nesse contexto, Perrenoud discorre:

> Estudar apenas para a prova é uma maneira honesta, mas simplória, de se tornar capaz de um "desempenho de um dia". Isso não constrói uma verdadeira competência, mas permite iludir, durante uma prova escrita ou oral. Em uma noite, um aluno que não compreendeu nada, não trabalhou antes e nada sabe não pode se tornar um bom aluno, mas isso basta, às vezes, para salvar as aparências. (PERRENOUD, 1999, 69).

4.2 Avaliação Real

Nessa categoria procuramos elencar as representações que indicavam as vivências dos professores em sua trajetória pessoal e profissional. Dessa forma, atentou-se para as justificativas associadas a cada imagem.

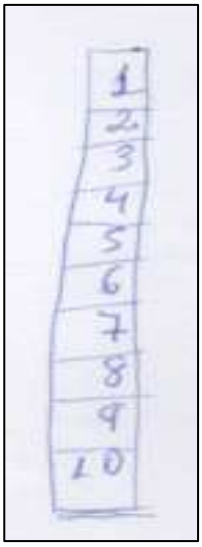


Imagem 4 – Autor: P3 – Fonte: Arquivo pessoal da autora

Dessa forma para P3, nos dias atuais, a avaliação é utilizada para medir e não para avaliar de fato. Logo, as práticas desenvolvidas medem apenas o conhecimento, o saber do discente naquele momento pontual.

Conforme já citamos anteriormente, a avaliação deve ser um processo em construção, uma prática que não se encerra em si mesma, mas que oportuniza novas discussões e trajetórias.

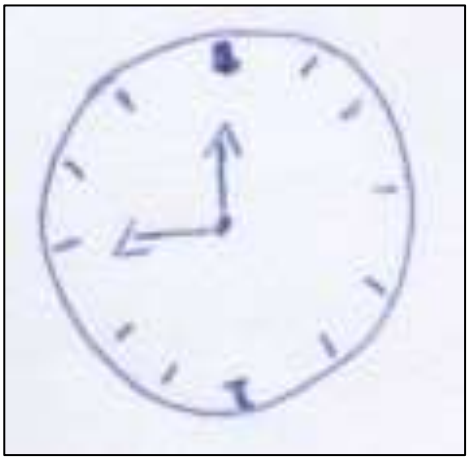


Imagem 5 – Autor: P9 – Fonte: Arquivo pessoal da autora

Já para P9 na prática cotidiana a avaliação no contexto educacional tem tempo determinado de acontecer, predominantemente ela ocorre dentro de uma semana de avaliações bimestrais.

No cotidiano escolar, a escola tem pressa, os pais desejam conhecer as notas, os professores precisam concluir o conteúdo, os alunos precisam preencher todo o livro, logo as avaliações precisam ter data certa para iniciar e para encerrar, há um cronograma a ser seguido e esse não pode ser flexibilizado em função de uma aprendizagem mais coerente. A quantidade do que se ensina sobrepõe-se de forma marcante a qualidade dessa oferta.

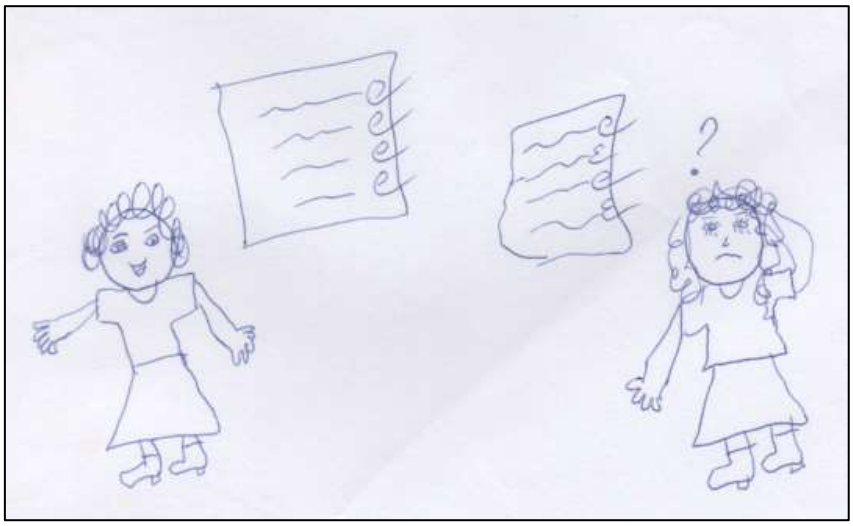


Imagem 6 – Fonte: Arquivo pessoal da autora 13

Para P13 a avaliação no contexto educacional possui muitos entraves, mas o maior deles é a dificuldade na compreensão que a avaliação não é um caminho vertical, onde apenas o aluno é avaliado.

Há uma arbitrariedade nas práticas avaliativas manifestas no contexto escolar ao reconhecer o aluno como único sujeito que deve refletir sobre suas dificuldades, como único agente que comete equívocos, excluindo de forma desmedida a avaliação do professor, da gestão, da escola, do currículo, ...

Além disso, a identificação dos erros dos alunos no espaço escolar, muitas vezes ignora o diálogo, como se a avaliação fosse uma sentença fechada, que desqualifica as compreensões do discente. Ao aluno não basta receber a nota, é preciso discutir os caminhos trilhados ao encontrar um determinado resultado e não outro. Também é

necessário instigar o discente a trilhar novas trajetórias a partir da observação e da reflexão dos erros cometidos.

5 Caminhos para uma avaliação realmente formativa

Essa investigação integra a pesquisa intitulada "Tessituras sobre Avaliação em Educação: desvelando habitus docentes na prática cotidiana de professores que ensinam matemática", projeto de pesquisa de mestrado da autora desse artigo.

De forma que os dados apontados nesse trabalho indicam resultados iniciais do trabalho já realizado a partir das investigações teóricas e em campo sobre práticas avaliativas em Redenção-PA.

Considera-se a avaliação não como um momento conclusivo, mas um percurso preocupado com os caminhos seguidos, um repensar das escolhas realizadas e o delineamento de novas trajetórias.

Conforme Fernandes (2006),

> A avaliação formativa, não sendo a panaceia para os males dos sistemas educativos, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar milhões de crianças e jovens que, ano após ano, experimentam a frustração, o desânimo, o abandono escolar e mesmo a exclusão social. É por isso que temos forçosamente que desbravar e aprofundar a ideia de avaliar para aprender se quisermos enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. E isto passa necessariamente pela investigação empírica e pela construção teórica. (FERNANDES, 2006, p.43).

Essa construção teórica fundamenta as investigações no sentido de repensarmos as práticas ora adotadas e instiga novas trajetórias em busca de uma avaliação formativa no contexto educativo.

Por enquanto, conforme a investigação compreende-se que a avaliação formativa integra um contexto de complexidades onde percepções e concepções equivocadas precisam ser esclarecidas para que a essência dessa prática pedagógica seja realmente possível.

Por outro lado, a avaliação também apresenta-se com duas faces antagônicas, haja vista que a percepção de diversos teóricos e docentes apontam uma prática avaliativa utópica e outra real, significativamente diferente e contraditória.

No caminho para concretização de práticas avaliativas formativas no ensino de Matemática tem sido promissores os estudos que contemplam a análise dos erros dos alunos, conforme investigações de Cury (2008), Morelatti e Miotto (2013), Moro, Carneiro e Spinillo (2017).

Rejane Feltez (2007) sobre a análise de erros em potenciação e radiciação afirma:

> O erro pode assumir, no ensino, o papel de um instrumento que possa identificar problemas, de acordo com o nível e as séries envolvidas. Quando os erros são analisados, podem ser superados, pois erro e acerto fazem parte do processo do ensino e aprendizagem. (FELTEZ, 2007. p.77).

Especialmente, na sociedade atual torna-se imprescindível pensarmos em práticas avaliativas em Matemática mais dialógicas e reflexivas, capazes de conceder ao aluno um lugar de fala, que é seu de direito, mas que na prática ainda lhe é negado.

A dúvida é como conseguiremos passar da avaliação utópica para uma avaliação formativa real nos contextos escolares?

Não indicamos aqui uma receita infalível para essa pergunta, mas sem dúvida entendemos que esse caminho perpassa ao desvelamento de estruturas e intencionalidades ocultas que insistem em perpetuar uma cultura do fracasso e da reprovação escolar.

Referências:

Arroyo, Miguel G. Fracasso e sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: Em aberto, Brasília, n. 53, 1992.

Cury, H. N. Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

D'Ambrósio, Ubiratan. Educação Matemática - da Teoria à Prática. Campinas, SP: Papirus, 2009.

Feltez, Rejane Zeferino. Análise de erros em potenciação e radiciação: um estudo com alunos de ensino fundamental e médio. 2007. Dissertação (Mestrado). PUC/RS. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3108/1/000388459-Texto%2bCompleto-0.pdf. Acesso em 23 ago. 18.

Fernandes, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho. 2006.

Freire, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

Hadji, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Hoffmann, Jussara M. L. Avaliação: mito & desafio. 35ª Ed. Porto Alegre: mediação, 2005.

Hoffmann, Jussara. Avaliar para promover. Porto Alegre: Mediação, 2017a.

Hoffmann, Jussara. Avaliar: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2013.

Hoffmann, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2017b.

Luckesi, Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Luckesi, Cipriano. Sobre notas escolares. São Paulo: Cortez, 2014.

Matos, Sandra Maria Nascimento de. Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 173-181, novembro 2008.

Meira, Marisa Eugenia Melilo. Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. IN: Tanamacai, E.; Proença, M.; Rocha, M. Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogos, 2003.

Moretto, Vasco. Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.

Moro, Maria Lucia Faria; Soares, Maria Tereza Carneiro; Spinillo, Alina Galvão. Que ações didáticas escolher diante de erros de alunos em problemas matemáticos? Zetetiké, Campinas, SP, v.25, n. 3, set./dez.2017, p.418-439.

Nascimento, Juliane; Morelatti, Maria Raquel Miotto. A análise de erros em matemática: elementos para a formação docente. Maringá, PR. dez.2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2013/matematica_artigos/artigo_nascimento_morelatti.pdf>. Acesso em 23 ago. 18.

Pais, L. C. Ensinar e aprender Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

Perrenoud, Philippe. Avaliação: da excelência a regulação da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Pozo, J. I. Teorias cognitivas del aprendizage. 9 ed. Madrid, Espanha: Morata, 2006.

Ribeiro, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte : Letramento, 2017.

Silva, Maria R. G. Prática pedagógica do professor-pesquisador em Matemática: análises de observações de aula. Zetetiké. V. 4, n.5, 1996.

DEGRADAÇÃO AMBIENTAL NA REGIÃO AMAZÔNICA E NO ASSENTAMENTO CASTANHAL ARARAS

Raimunda Maria Santos da Silva– ramaria@bol.com.br - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - Mestranda

Andrea Hentz de Mello – andreahentz@unifesspa.edu.br–Professora do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - Doutora

Resumo

A agricultura familiar é praticada em todo território brasileiro, podendo ser considerada uma alternativa ao combate da evasão de famílias do campo para a cidade. Tendo como base a utilização de mão-de-obra familiar, essa forma de produzir é intensamente praticada na região Amazônica, exemplo disso é o sudeste Paraense, que se destaca pela grande quantidade de Projetos de Assentamentos, decorrentes dos processos e dinâmicas de ocupação territorial da década de setenta na região. Ao utilizarem as áreas de grandes florestas para a abertura de locais visando o desenvolvimento da agricultura ou da pecuária, muitos agricultores adotam práticas que acabam degradando os solos e o componente arbóreo de forma insustentável. Os agroecossistemas familiares do Projeto de Assentamento Castanhal Araras surgem como estratégias de manejo produtivo em busca da sustentabilidade da família no lote, entretanto, foi observado que as estratégias de manejo produtivo em substituição a agropecuária, são referentes aos sistemas agrícolas com cultivos temporários, popularmente conhecidos na região como lavoura branca, que incluem o arroz, o milho, o feijão e a mandioca, com destaque na produção de farinha, embora seja com o arroz, que se inicia o ciclo de cultivo, após as aberturas de áreas de mata. Com o início dos ciclos de cultivo, áreas de floresta tropical dão lugar a sistemas agrícolas de baixa sustentabilidade ecológica, mas que propiciam uma sustentabilidade socioeconômica nos primeiros anos, como já discutido neste trabalho. Foi observada, pouca tecnologia empregada e pouca diversificação dos sistemas ditos alternativos, como os Sistemas Agroflorestais e o emprego dos princípios agroecológico, percebendo-se que muitos agricultores realizam a atividade, mas não as denominam como experiências inovadoras ou tecnológicas, culminando ainda em poucas ações de recuperação das áreas degradadas.

Palavras-chave: Impactos Ambientais, Recuperação, Sustentabilidade.

Abstract:

Family farming is practiced throughout Brazil, and can be considered an alternative to combating the evasion of families from the countryside to the city. Based on the use of family labor, this form of production is intensely practiced in the Amazon region, for example the southeast Paraense, which stands out for the large number of Settlement Projects, arising from the processes and dynamics of territorial occupation of the seventies in the region. By using large forest areas for the opening of sites for the development of agriculture or livestock, many farmers adopt practices that end up degrading the soil and the tree component in an unsustainable way. The family agroecosystems of the Castanhal Araras Settlement Project appear as strategies of productive management in search of the family sustainability in the lot, however, it was observed that the strategies of productive management in substitution of the agricultural and livestock, refer to the agricultural systems with temporary crops, popularly known in the region as white rice, which include rice, maize, beans and manioc, especially in the production of flour, although it is with rice that the cultivation cycle begins, after the openings of forest areas. With the beginning of the crop cycles, tropical forest areas give way to agricultural systems of low ecological sustainability, but which provide a socioeconomic sustainability in the early years, as already discussed in this work. It was observed, little technology employed and little diversification of the so-called alternative systems, such as Agroforestry Systems and the use of agroecological principles, realizing that many farmers carry out the activity, but do not denominate them as innovative or technological experiences, culminating in few actions of degraded areas.

Keywords: Environmental Impacts, Recovery, Sustainability**.**

1. Introdução

O avanço na inserção da região amazônica à lógica econômica nacional acelerou o processo de desmatamento na região, o padrão de exploração do meio natural, baseado na pecuária extensiva, na extração madeireira e na mineração muito contribuiu para este fato. Desta forma, fica evidenciado que o estilo de desenvolvimento trazido de outras regiões contribuiu para a utilização intensiva das florestas, para o desmatamento e o efeito da degradação ambiental, porém para Candido (2008), a "degradação ambiental pode ser conceituada como qualquer alteração adversa dos processos, funções ou componentes ambientais, ou como uma alteração adversa da qualidade ambiental".

Em outras palavras, "degradação ambiental corresponde ao impacto ambiental negativo,"que segundo a Resolução do CONAMA 001/86 "qualquer alteração que cause impacto negativo sobre o ecossistema é considerada uma degradação ambiental".

Seguindo este raciocínio, Castro (2007) acrescenta que o desmatamento segue a lógica do processo de ocupação da Amazônia a partir da racionalidade dos atores individuais e coletivos e seus interesses, assim a degradação dos recursos naturais podeser

caracterizada como reflexo da ação e diversidade da racionalidade destes atores em função da exploração madeireira, agropecuária ou mineração.

Diegues (1999), na organização da obra "Desmatamento e Modos de Vida na Amazônia" aponta a concentração fundiária a partir do avanço da fronteira no Pará no decorrer das décadas de 1960, 1970 e 1980 como sendo uma das formas de ocupação nesta região. A dinâmica recente da transformação no sul do Pará definiu novos atores do processo de concentração fundiária. Ao lado dos antigos latifundiários, tais como os donos (foreiros em geral) de castanhais e fazendeiros, avizinham-se empresários e fazendeiros do pós-1960, desencadeando o recente processo de especulação e concentração de terra. O financiamento de empreendimentos agropecuários representou uma síntese da política governamental de ocupação na década de 1970. Na década de 1980, os interesses de grandes empresas e governos direcionavam investimentos para projetos minerais para a industrialização da fronteira agrícola, visando à exploração de recursos naturais concentrados nesta mesma região, particularmente na Serra dos Carajás. Atravessando essas décadas, os incentivos fiscais e financeiros permaneceram como chave dos empreendimentos privados, desenhando também outra continuidade, qual seja do perfil das empresas incentivadas: imensos latifúndios, poucas inversões diretas, baixa produtividade e tecnologia de abate às árvores (DIEGUES, 1999, p. 29).

Assim, à apropriação dos recursos naturais e derrubada da mata era interpretada como benfeitoria, como um processo de incorporação e valorização do espaço, não considerando a lógica regional existente na Amazônia. Ainda neste sentido o autor crítica este mecanismo que valorizava os grandes empreendimentos em detrimento a população tradicional e pequenos produtores.

A associação entre fazendas e indústria madeireira também está presente na região sul e sudeste do Pará. Os planos de desenvolvimento para Amazônia (PDAs/SUDAM) utilizaram como mecanismo de aceleração da ocupação empresarial, a associação entre pecuária e madeireira. Por isso, as invasões sobre as terras de índios e de pequenos produtores agroextrativistas foram realizadas no sul e sudeste do Pará de forma rápida e concentrada. O Estado funcionou, portanto, como avaliador e organizador desse modelo empresarial. Apesar do discurso sobre segurança e desenvolvimento regional, e propugnar pela solução dos problemas sociais; as políticas formuladas revelam, de forma substantiva, a exclusividade dos interesses econômicos (DIEGUES, 1999, p. 30). Seguindo ainda a associação entre o modo de produção dominante e as políticas implantadas para a incorporação da região ao desenvolvimento nacional, Silva et al.

(2013) propõem uma classificação para a evolução do desmatamento em três períodos distintos, sendo o primeiro extrativista, fazendo uso dos recursos florestais, o que inclui as drogas de sertão e borracha, que pouco impactou no desmatamento, pois não retirava a cobertura vegetal e sim seus produtos na floresta. Um segundo momento para os autores, seria o desenvolvimento através da integração pautado pelas políticas públicas, que foi concretizado pela implementação dos grandes projetos de colonização e mineração. As políticas de incentivos fiscais adotadas objetivavam principalmente os grandes projetos agropecuários, resultando na transformação de áreas florestais em pastagens. É válido registrar que o pico de desmatamento ocorreu principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, quando os incentivos fiscais e o capital internacional foram empregados (SILVA et al., 2013)

Ainda segundo Silva et al. (2013) complementam que o terceiro período seria a redução do desmatamento na Amazônia, a partir de 2005, resultante de redução da exportação de *commodities*, bem como a implementação de políticas públicas mais efetivas contra o desmatamento, desenvolvidas pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em associação com o IBAMA, com ações como Programa de Ação para Preservação e Controle do Desmatamento na Amazônia Legal (PPCDAM) e a elaboração do Programa de Monitoramento do Desmatamento das Formações Vegetais da Amazônia Legal (PRODES) através do INPE.

Considerando ainda as atividades produtivas presente na região, a partir de um estudo que considerou 152 outros trabalhos de autores nacionais, Diniz et al. (2009) definem três grandes grupo que colaboram para impulsão do desflorestamento na região Amazônica:

i) Causas agregadas diretas e relacionadas a expansão da agricultura, extração de madeira e a expansão de infraestrutura;

ii) Forças direcionadas subjacentes, que incluem fatores demográficos, econômicos, institucionais e políticos, culturais e político-sociais;

iii) E fatores heterogêneos entre si, com características distintas não contemplados nos itens anteriores.

Assim, entre as causas significativas para desmatamento podemos considerar a expansão da agropecuária, seja de cultura temporária ou permanente, a pecuária extensiva, a extração de madeira para uso e fins comerciais, e a infraestrutura existentes na região, a qual contribui para o acesso, deslocamento e fixação dos atores que integram as atividades econômicas citadas.

Estudos realizados pelos pesquisadores do Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) e INPE (2013), sinalizam que a expansão da fronteira agropecuária com baixo nível tecnológico, a agroindústrias dos grãos, com destaque para soja, a mineração e o grande número de assentamentos colaboram para o desflorestamento na Amazônia e a consolidação da região denominada como Arco do Desmatamento. Resque (2013) considera a pecuária, a expansão da soja e a exploração madeireira predatória como as atividades que mais contribuem para o desmatamento. Neste sentido, Silva et al. (2013), Castro (2007) e Fearnside (2005) apontam a pecuária como a principal responsável pelo desflorestamento, pois de acordo com Castro (2005, p.10) " O papel da pecuária no desflorestamento está associado, sobretudo, às crescentes extensões de terra por ela ocupadas, à padronização do uso da terra e à concentração fundiária por ela proporcionada, como estratégia de formação de estoques para o mercado futuro de terras". "A lucratividade é um dos fatores de peso na expansão da pecuária na Amazônia, em virtude da renda proporcionada pelas atividades que entram como fatores de complementaridade, como o caso das madeiras, garimpos, comércio, pequena produção familiar, serviços e outras formas de extrativismos".

De toda forma, a lógica dos empreendimentos pecuários sempre esteve ligada à escala global e nacional, porém recentemente passa a ser orientada também por estratégias locais, não dependendo mais de incentivos fiscais para expansão. Os baixos custos da atividade asseguram riscos reduzidos e alta rentabilidade aos empreendedores, porém as vastas extensões de áreas necessárias à abertura de pastos contribuem para a continuidade do desmatamento (FEARNSIDE, 2005).

Considerando o Estado do Pará, pode-se afirmar que a lógica do desmatamento foi reforçada pelo padrão de exploração do meio natural, baseado na pecuária extensiva, na extração de madeira e na mineração. Em contextualização temporal, Diegues (2005) e Fearnside (2005) destacam fatos importantes que colaboraram para a formação e dinâmica socioeconômica no Pará, sendo os exemplos a abertura de importantes rodovias, como a Belém-Brasília, Transamazônica, PA-070 e a PA-150, a construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT), a implantação do Projeto Grande Carajás (PGC) e o estímulo à entrada do grande capital através da concessão de incentivos fiscais às atividades agropecuárias, de mineração e de exploração madeireira, além dos projetos de colonização na região.

Assim, este trabalho teve o objetivo de analisar o avanço do desmatamento e a degradação ambiental no Assentamento Castanhal Araras, e observar a percepção dos agricultores em relação às inovações tecnológicas para a agricultura.

2. MATERIAL E MÉTODOS

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO P.A. CASTANHAL ARARAS

O P.A. Castanhal Araras está situado no Município de São João do Araguaia, distando por via rodoviária, 26 km da sede deste município e 28 km da sede do Município de Marabá. Este acesso é considerado bom, pois é feito utilizando vias pavimentadas. Pode ser feito também por via fluvial, utilizando pequenas e médias embarcações motorizadas, pelo rio Tocantins.

O clima da região é caracterizado como equatorial do tipo Am para o tipo Aw, segundo a classificação do Kôppen, com temperatura em média de 26,3º C aproximadamente e umidade relativa elevada, com duas estações: chuvosa - novembro até maio e o verão - junho até o mês de novembro, a umidade relativa do ar ficando em torno de 78%, porém no período seco tende a cair e tem o índice pluviométrico em torno de 2.000mm anualmente com leve variação (SEPOF, 2007).

A vegetação original na área de abrangência da pesquisa apresenta-se dominantemente como uma floresta ombrófila. Esse tipo de vegetação é caracterizado por fanerófitos (árvores), além de lianas lenhosas (cipós) e epífitas (fixadas em outras plantas) abundantes, que a diferenciam de outras classes e formações, segundo classificação utilizada pelo Projeto Radam Brasil. Associado aos fatores climáticos tropicais de altas temperaturas (médias acima de 25° C) e precipitação pluviométrica, bem distribuída durante o ano (<60dias secos), pode, entretanto, de acordo com a hierarquia topográfica, apresentar-se com variações fisionômicas devido a variações de ecótipos, quanto à faixa altimétrica e o ambiente, como: florestas sub-montana (100-600 m) e florestas de terras baixas (5-100 m), conforme Silva (1995).A presença de espécies emergentes (acima do dossel da floresta) como a castanheira (Bertholletia excelsa H.B.K.) em diferentes concentrações se restringe aos fragmentos de floresta atualmente existentes, mas, em grande parte da área, predominam estágios sucessórios da vegetação secundária, as capoeiras de diferentes idades e estruturas.

A vegetação nativa do P.A. Castanhal Araras foi caracterizada como sendo de floresta densa tipo equatorial latifoliada, e subtipos de floresta densa sub-montana, e com cocais presente em toda sua extensão e uma pequena faixa de cerrado na parte sul do

assentamento nas proximidades do Rio Tocantins, (SEPOF, 2007). Na sua maioria a floresta nativa já foi suprimida para inserção da agricultura de subsistência – arroz, milho, feijão e mandioca nos primeiros anos e posteriormente a implantação de pastagem para criação de gados bovinos, dentre outras atividades.

Conforme trabalho de caracterização e mapeamento das coberturas de alteração (solos) ocorrentes na região de Marabá (SILVA, 1995) e do sistema pedológico (DOSSO et al., 1999), são definidas as seguintes unidades fisiográficas e de solos: Planaltos médios (P1) e baixos (P2), como unidades elaboradas sobre rochas metamórficas do tipo xistos e filitos ou sobre material retrabalhado (Pd2 ePd3), associados aos planaltos e colinas propriamente ditas, quando esculpidas em rocha sedimentar (C2 e C3) e aos depósitos de sedimentos inconsolidados do Neogeno, em aluviões (A).

A cada uma dessas unidades é relacionado um ou mais tipos de relevo (amplitude e forma da vertente); tipos de solo e estruturas correspondentes. Em escala mais abrangente (menor detalhe), a área de estudo está inserida na maior expressão da "depressão periférica do sul do Pará", como unidade fisiográfica regional atribuída pelo projeto Radam Brasil (BOAVENTURA et al., 1974) sendo compreendida pelos extensos depósitos de material retrabalhado denominado na literatura como Cobertura Marabá (Cenozóico), os quais ocorrem, ora sobre os lito tipos mica-xistos de idade pré-cambriana, ora sobre lito tipos de rochas sedimentares de idade mesozóica das formações Pedra de Fogo e Itapecuru, da bacia do Maranhão (SILVA, 1995).

Em nível local, embora inicialmente não sendo considerada pelas famílias, com o tempo, a percepção social das limitações biofísicas impostas aos sistemas de uso da terra termina influenciando e mesmo sendo determinante quanto à preferência na escolha do local e dos sistemas utilizados nos lotes e assentamento (DOSSO et al., 1999).

Os solos do P.A. Castanhal Araras de acordo com os dados do SEPOF (2007) são considerados solos de textura argilosa, típicos de Argissolos Vermelho-Amarelo e solos aluviais. O relevo é relativamente plano, com suave ondulação ou ondulado, apresentando áreas dissecadas em rochas sedimentares e superfícies aplainadas e também uma área de várzeas – comumente conhecidas como 'baixões alagadiços'.

As limitações edafológicas (sistema solo-planta-atmosfera) encontradas nos locais estudados são de grande importância para a seleção e a localização dos produtos e sistemas a serem utilizados pelas famílias. A forma das vertentes, por sua vez, está relacionada à maior ou menor profundidade efetiva do solo bem como a presença ou não de uma camada de cascalho (pedra) no topo dos perfis. Com ocorrência sob material

originário de rochas metamórficas, os solos Argissolos Vermelho-Amarelo (predominantes nas áreas) são encontrados em relevo suave ondulado, associados aos Cambissolos, em relevo ondulado e aos Latossolos Vermelho-Amarelos, estes últimos, ocupando as superfícies mais estáveis em relevo plano e suave ondulado. Nas áreas baixas, ocorrem solos hidromórficos indiscriminados, Gleys Pouco-Húmico e Aluviais, estes últimos, nos terraços mais jovens. Esta classificação (brasileira) tem sofrido modificações e atualmente, estes solos recebem outras denominações.

No domínio em que estão incluídos os solos Argissolos Vermelho – Amarelos e os Cambissolos, com as menores profundidades efetivas, a rede de drenagem quase sempre é formada pelos poucos igarapés perenes existentes, sendo constituída principalmente por grotas e baixios que secam no período seco do ano. Entre os solos mais profundos edesenvolvidos, os Latossolos, ocorrem nos platôs de relevos tabulares e nas superfícies de relevo plano a ligeiramente ondulado (declividade <3%). Os menos desenvolvidos correspondem aos solos Aluviais e gleysados, ocupam, respectivamente, os terraços aluviais do Rio Vermelho (P.A. Lajedo) e Rio Ubá (P.A. Castanhal Araras) e os igapós, situados entre os domínios de platôs e morros de colinas. Os solos apresentam diferentes texturas, desde cascalhentos a areno argilosos, conforme o desenvolvimento e o material de origem. Os Podzólicos e Cambissolos originários de meta sedimentos pelíticos (xisto), são constituídos essencialmente por Micas, ricas em potássio (K) e magnésio (Mg), que fornecem nutrientes essenciais aos cultivos, sendo determinantes para o sucesso de algumas culturas. A água disponível no solo, aspecto biofísico (ambiental) muito importante, remete a outro problema, o uso do fogo e ao seu necessário manejo.

Segundo dados empíricos e entrevista com os moradores, a rede hidrográfica é constituída pelo Rio Tocantins banhado ao Sul pelos seus afluentes Igarapés Ubá com fontes de água perenes se mantendo com água durante o ano todo, porém como menor volume, durante o verão amazônico, e os afluentes do igarapé Ubá denominados Grotão da Onça e Cabeça Danta, ambos os córregos sazonais que se mantém cheio e com um grande volume de água e fortes correntezas no período chuvoso, mas que secam no verão. Também mantém pequenas grotas – nome comum na comunidade para denominar "pequenos igarapés efêmeros, aqueles cujo fluxo hídrico ocorre durante as chuvas e ou poucas horas após esses eventos.

As vegetações no assentamento são representadas pela floresta amazônica equatorial alta, transição de cerrado e mata de cocais, observada ao longo do processo

exploratório da pesquisa de campo, constituindo-se de um fator que aponta as tendências de determinadas tipologias de agroecossistemas no P.A. Castanhal Araras.

As observações ocorreram nos lotes, onde as coletas de dados realizadas foram aqui denominadas de Unidade de Produção Familiar (UPF) localizadas na P.A. Castanhal Araras, no município de São João do Araguaia, Pará. Como forma de padronizar as coletas de dados, participaram desta pesquisa, vinte e cinco (25) agricultores assentados com diferentes sistemas familiares de produção onde foram divididos em 05 (cincos) grupos conforme localização de suas UPF nas estradas vicinais e foram escolhidos aleatoriamente 05 Unidades de Produção Familiar por grupos totalizando as 25 UPF.

A metodologia de coleta de dados constou de: 1) coleta de dados secundários e; 2) coleta de dados primários. Cada uma das etapas seguiu uma metodologia especifica. Os dados foram obtidos através do método da pesquisa participativa de acordo com os pressupostos metodológicos de Caporal e Costabeber (2002) e Borsanato et al., (2010). As famílias escolhidas responderam através de entrevistas com questionários semiestruturados e em reuniões foram esclarecidas a proposta de pesquisa e definidas as categorias de análise bem como os parâmetros de avaliação. A abordagem utilizada foi à sistêmica, pois a mesma considera os fenômenos capturados com os seus efeitos dinâmicos e considera um número de variáveis mais amplos, para se ajustar melhor com a realidade e no trato dos diferentes componentes (PINHEIRO, 2000). As entrevistas constaram de perguntas abertas, nas quais os agricultores podiam responder as questões bem como fazer comentários e complementações. Os dados foram referentes à análise da Unidade de Produção Familiar e dos agroecossistemas existentes dos agricultores familiares, bem como foi caracterizado os seus sistemas de produção, e avaliação da percepção da degradação ambiental.

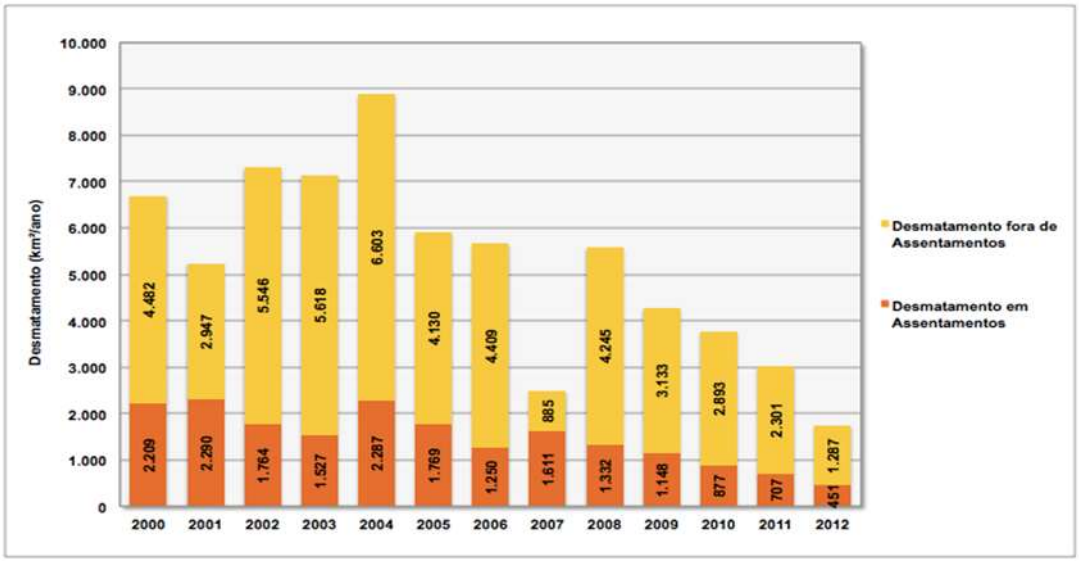
Os dados obtidos foram sistematizados e processados através de estatística descritiva e apresentados na forma de gráficos e tabelas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar o estudo bibliográfico sobre a temática, fazendo um resgate histórico,foi observado que além do impacto das atividades econômicas presentes na região, os projetos de assentamentos colaboram expressivamente para o desmatamento do Pará. Neste contexto, destaca-se que além da supressão vegetal necessária a instalação dos assentados, a agricultura a partir do sistema de corte-queima, tende a continuar contribuindo para o intenso desmatamento da região. A figura 1, elaborado a partir de

dados do INPE (2012) mostra a colaboração dos assentamentos para a evolução do desmatamento no estado do Pará.

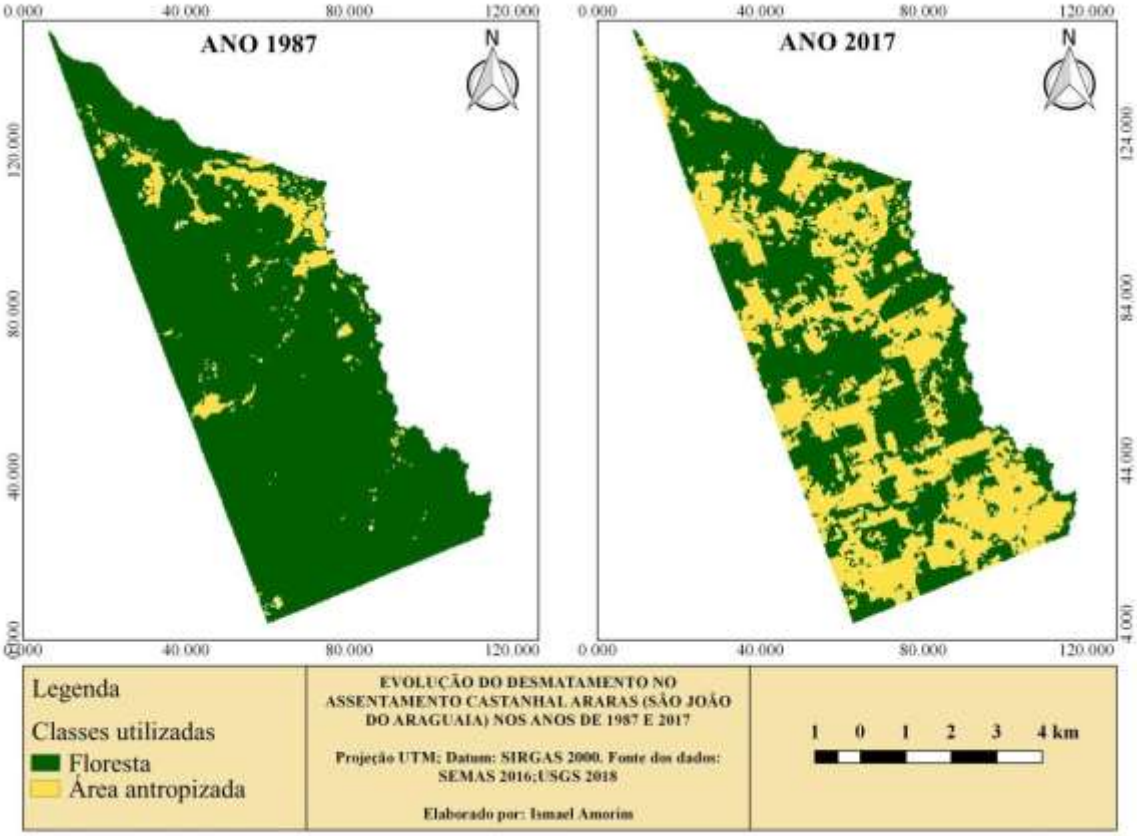
Figura 1. Evolução do desmatamento em assentamentos rurais e fora de assentamentos rurais no estado do Pará – 2000/2012. Fonte: Adaptado de INPE (2012) e elaborada pela autora.



Entretanto, no P.A Castanhal Araras, foi observado que as formas atuais de uso da terra, estão relacionadas, à preservação da mata ainda restante nos lotes, seguida da manutenção de lavouras temporárias, sítio, pastagem, pousio, e áreas de preservação permanente. Atualmente, embora a maioria dos lotes possua em torno de 30% de sua área de reserva de mata (abaixo da reserva legal), a comunidade mantém uma área de aproximadamente cinco alqueires (25 ha) como reserva de floresta original. Segundo Silva (2007), o desmatamento nos lotes foi mais lento quando comparado com outros projetos de assentamento da região sudeste do Pará, em virtude de terem sido direcionados aos sistemas de lavoura perene em sistemas agroflorestais (SAF), em que o cupuaçu representou o componente de maior importância econômica, aponto de vir a ser conhecido no final da década de 1980 como o "P.A. do Cupu", corroborando assim com a hipótese deste trabalho.

Porém, após este período, a evolução do desmatamento (figura 2) entre os anos de criação do projeto de assentamento (que era de 7%), passou para os dias atuais para 46%, significando um aumento de áreas antropizadas de aproximadamente 39% (Tabela 1).

Figura 2. Evolução do desmatamento no P.A. Castanhal Araras - São João do Araguaia entre os anos de 1987 a 2017– PA. **Fonte**: Ismael Amorim



Em relação às tecnologias de produção sustentáveis aplicadas em seus lotes, como fontes de matéria orgânica, compostagem, adubação verde, cama de aviários entre outros, foi observado que dentre os agricultores entrevistados, apenas 28% utilizam das tecnologias sustentáveis de produção e 72% não as utilizam. É importante ressaltar que também foi citado poucas vezes pelos agricultores entrevistados as técnicas agroecológicas de produção, negando assim em parte a hipótese e deste trabalho e comprometendo o alcance do objetivo especifico relacionado a caracterização do conjunto de experiências potenciais (agroecossistemas inovadores) sob o aspecto dos princípios agroecológicos.

Dos vinte e cinco (25) agricultores entrevistados, vinte (20) agricultores,mantém em seus lotes áreas para pastagem, representando uma área total de trezentos e sessenta e um (361) ha, resultado dos incentivos do PRONAF, que estimula à pecuária, porém, mais de 86% dos entrevistos dizem ter dificuldades de manter os pastos ou ampliar o número de gado por lote, o que faz com que dentre os entrevistados apenas 3 agricultores possuam em seus lotes apenas o gado.

Dos vinte e cinco (25) agricultores entrevistados, onze (11) agricultores cultivam roças em suas propriedades, totalizando uma área de cento e um (101) ha. Assim, percebe-se que a hipótese deste trabalho foi aceita, pois a maioria dos agricultores entrevistados, mantém como sistemas de produção principal os agroecossistemas diversificados, através de SAFs ou monocultivos de espécies brancas que para eles são estratégias de reprodução familiar e representam uma maior sustentabilidade.

O estudo das estruturas familiares de produção, quando analisadas sob a perspectiva da eficiência reprodutiva, utilizada em vários trabalhos por Costa (1994, 1996 e 2002), pressupõe especificidades derivadas da unidade entre as esferas de produção e consumo. As decisões produtivas se dão influenciadas e mesmo determinadas pelas necessidades reprodutivas dos membros da família (COSTA, 2002). E o funcionamento da produção nessas bases se dá fora do ótimo, em relação, à terra (CHAYANOV, 1974) e ao trabalho (TEPICH, 1973).O investimento na economia de base familiar, sendo determinado pela relação entre as disposições a investir, deriva da tensão reprodutiva, e a disponibilidade interna de energia, tanto para o trabalho direto, quanto o trabalho de gestão que deriva da inovação, e podem reproduzir situações igualmente explicáveis de sobre e sub investimento (COSTA, 2002, p. 10).

Para Almeida (2016) "em situação de permanente desmatamento, nos P.As da região sudeste do Pará, são aqui compreendidos como uma prática social que, os atores desenvolvem na região. O camponês desmata, vale ressaltar, em escala e ritmo reduzidos, devido sua capacidade financeira, o tamanho de sua área e a sua capacidade de intervenção tecnológica limitada. Esse comportamento é completamente diferente dos outros atores cuja lógica produtiva está voltada ao mercado capitalista".

4. Conclusões

Os agroecossistemas familiares do Projeto de Assentamento Castanhal Araras surgem como estratégias de manejo produtivo em busca da sustentabilidade da família no lote, entretanto, foi observado que as estratégias de manejo produtivo em substituição a agropecuária, são referentes aos sistemas agrícolas com cultivos temporários, popularmente conhecidos na região como lavoura branca, que incluem o arroz, o milho, o feijão e a mandioca, com destaque na produção de farinha, embora seja com o arroz, que se inicia o ciclo de cultivo, após as aberturas de áreas de mata. Com o início dos ciclos de cultivo, áreas de floresta tropical dão lugar a sistemas agrícolas de baixa

sustentabilidade ecológica, mas que propiciam uma sustentabilidade socioeconômica nos primeiros anos, como já discutido neste trabalho.

Foi observado, pouca tecnologia empregada e pouca diversificação dos sistemas ditos alternativos, como os Sistemas Agroflorestais e o emprego dos princípios agroecológico, percebendo-se que muitos agricultores realizam a atividade, mas não as denominam como experiências inovadoras ou tecnológicas.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. J. **A cidade de Marabá sob o impacto dos projetos governamentais.** São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em História Econômica). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2008.

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. **Entre o nacional e o neonacional-desenvolvimentismo: poder político e classes sociais no Brasil contemporâneo.** Apresentado VI Congresso da Associação Latino Americana de Ciência Política (Alacip), em Quito (12,14/7/2012). Publicado **Serv. Soc. Soc.,** São Paulo, n. 112, p. 689-710, out./dez. 2012.

ALMEIDA, Lúcio Flávio de. **Uma ilusão de desenvolvimento: nacionalismo e dominação burguesa nos anos JK.** (pg.19 a 34). Florianópolis, Editora da UFSC, 2006.

ANDRADE, Manuel Correia de. A terra e o homem no Nordeste. S. Paulo, Brasiliense, 1964. 267 p.

BARROS, F. B. E SILVA, L. M. S. **Aproximações sobre saberes amazônicos como essência do Desenvolvimento Sustentável nos trópicos**. In: Agroecologia: princípios e reflexões conceituais/editores técnicos, João Carlos Costa Gomes, William Santos de Assis. – Brasília, DF: Embrapa, 2013, p. 109-144.

BOAVENTURA, Rs et al. Geomorfologia da Folha SB. 22-Araguaia e parte da Folha SC. 22-Tocantins. **Projeto RADAM (DNPM)**, v. 4, 1974.

BORSATTO, Ricardo Sena [et. al.]. **AGROECOLOGIA E REFORMA AGRÁRIA: uma metodologia para avaliar o desenvolvimento de assentamentos rurais.** Curitiba: UFPR, Julho, 2010.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio. **Análise Multidimensional da Sustentabilidade- Uma proposta metodológica a partir da Agroecologia.** Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, V3, nº 3, Julho/Set 2002.

CHAYANOV, A.V. La organisación de la unidad económica campesina. B. Aires, Nueva Vision, 1974. 339 p.

DE ALMEIDA, Danilo Sette. **Recuperação ambiental da mata atlântica**. SciELO-Editus-Editora da UESC, 2016.

DIEGUES, A. C. (1998) **O Mito Moderno da Natureza Intocada**. Editora Hucitec. São Paulo, SP. 169 p.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'ana. Sociobiodiversidade. **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**, v. 1, p. 303-312, 2005.

DIEGUES, Antônio Carlos. "Aspectos sócio-culturais e políticos do uso da água." *NUPAUB-USP, São Paulo* (2005).

DOSSO, Laure et al. The age and distribution of mantle heterogeneity along the Mid-Atlantic Ridge (31–41 N). **Earth and Planetary Science Letters**, v. 170, n. 3, p. 269-286, 1999.

FEARNSIDE, Philip M. Deforestation in Brazilian Amazonia: History, Rates, and Consequences. Conservation Biology, June 2005, Vol.19(3), pp.680-688.

FURTADO, Celso. Dialética do desenvolvimento. R. Janeiro, Fundo de Cultura, 1964. 173 p.

GARCIA JR, Afrânio R. Sul: o caminho do roçado; estratégias de reprodução camponesa e transformação social. R. Janeiro, Marco Zero, Brasília, CNPq, 1989, 285 p.

INCRA. **Projeto de Recuperação de Assentamento Castanhal Araras.** Marabá, 2007.

INCRA: Sistema: SIPRA/Fonte: SDM/Usuário: Relatório: Rel_0227/**Data:** 16/07/2015. Acesso em outubro de 2016.

INPE. Instituto Nacional de Pesquisa Espacial. 2015. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/prodesdigital/prodesmunicipal.php>. Acesso em 29 de setembro de 2015.

MAPA. **Práticas de conservação do solo e recuperação de áreas degradadas** por Paulo Guilherme Salvador Wadt e outros. Rio Branco, AC: Embrapa Acre, 2003.

Pinheiro, L. (2000). Traídos pelo desejo: um ensaio sobre a teoria e a prática da política externa brasileira contemporânea. *Contexto internacional*, *22*(2), 305.

PINHEIRO, Odette de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**, v. 2, p. 183-214, 2000.

PINHEIRO, S. L. G. O enfoque sistêmico e o desenvolvimento rural sustentável: uma oportunidade de mudança da abordagem hard-systems para experiências com soft-systems. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre: v. 1, n.2, 2000, p. 27-37.

SEPOF-PA:/PortalAmazônia/http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=672. Acesso em 14.10.2016.

SILVA, L.G.T.. **Sustentabilidade da Agricultura Familiar em assentamentos rurais no sudeste paraense,** Belém, 2007.

SILVA, L.M.S.. **Impactos do Crédito Produtivo nas noções locais de sustentabilidade em agroecossistemas familiares no território sudeste do Pará,** Pelotas, 2008.

SILVA, L.M.S.. **O papel didático da crise da agricultura moderna para compreensão da ascessão de um enfoque agroecológico.** A publicar pelo autor.

TEPICHT, Jerzy. Marxisme et agriculture; le paysan polonais. Paris, A. Colin, 1973. 251 p.

DEMANDAS E PROCESSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS DA NATUREZA

Cremilda Peres Cangussu de Abreu1, cremilda.abreu@unifesspa.edu.br, PPGECM - UNIFESSPA

Prof. Dra. Lucélia Cavalcante Rabelo, luceliaccr14@gmail.com, UNIFESSPA

RESUMO

Este estudo trata-se de uma pesquisa em andamento de dissertação com o objetivo de: analisar um processo formativo com professores que ensinam Ciências da Natureza no atendimento de suas demandas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Fundamentada numa pesquisa qualitativa, do tipo Colaborativa com a técnica de Grupo Focal e curso "Educação Especial e Ensino Inclusivo em Ciências", num formato de espaço de formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem, plataforma Moodle da UNIFESSPA, em quatro módulos- 180 horas. Integra-se à pesquisa a pesquisadora e dez professores de Ciências da Natureza de três escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do município de Marabá/PA. Os resultados parciais evidenciam a contribuição positiva dos espaços formativos no aprimoramento do professor acerca de suas demandas formativas para o ensino de Ciências da Natureza ao aluno PAEE, por outro lado revelando, a ausência do apoio do poder público, no processo de inclusão escolar.

Palavras Chave: Formação Continuada de Professores. Educação Especial. Ciências da Natureza. Inclusão escolar. Ambiente Virtual de Aprendizagem

ABSTRACT

Diese Studie ist eine laufende Dissertationsarbeit mit dem Ziel: einen Bildungsprozess mit Lehrern zu analysieren, die Naturwissenschaften unterrichten, um ihren Forderungen nach Förderung inklusiver pädagogischer Praktiken nachzukommen. Basierend auf einer qualitativen Untersuchung des Typs Kollaborativ mit der Technik der Focal Group und des Kurses "Sonderpädagogik und inklusive Pädagogik in den Wissenschaften" im Format eines fortlaufenden Trainingsraums in einer virtuellen Lernumgebung, Moodle-Plattform von UNIFESSPA, in vier Modulen - 180 Stunden. Es integriert den Forscher und zehn Professoren der Naturwissenschaften von drei öffentlichen Schulen für Grundbildung und Durchschnitt der Gemeinde Marabá / PA in die Forschung. Die Teilergebnisse belegen den positiven Beitrag der Gestaltungsräume zur Verbesserung des

Lehrers in Bezug auf ihre Gestaltungsansprüche für den naturwissenschaftlichen Unterricht an den PAEE-Schüler, während sich das Fehlen der Unterstützung der öffentlichen Gewalt im Prozess der schulischen Eingliederung zeigt.

Keywords: Lehrerfortbildung. Sonderpädagogik. Naturwissenschaften. Schulische Inklusion. Virtuelle Lernumgebung

1INTRODUÇÃO

Com os movimentos internacionais na década de 1990, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) desencadeia as ações políticas a favor da inclusão escolar de alunos Público-Alvo da Educação Especial -PAEE[2], uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MEC, 2008).

No Brasil esta política, já estabelecida pela Constituição Federal (BRASIL,1988), e consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL,1996), em seu art. 58 a educação escolar para os alunos PAEE, deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino e no art. 59 desta mesma lei, preconiza que, o sistema deve assegurar "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades, além de garantir professores com especialização adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados (BRASIL, 1996).

Com isso o sistema educacional antes celetista e discriminatório se transforma num sistema inclusivo dando lugar a um novo cenário, em que escolas comuns passam a receber com maior frequência matrículas de alunos PAEE. A partir de então, "constata-se ser cada vez maior a demanda de tais alunos nas escolas públicas" Pietro (2001). Dados revelam, que este número vem gradativamente aumentando, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 201 Censo Escolar 2018 (INEP, 2018). Nesta perspectiva os alunos com e sem deficiência passam a frequentar juntos num amplo convívio, no mesmo espaço escolar, o que caracteriza num ambiente interativo, inclusivo.

Neste sentido, entende-se que, apesar de vários debates já existirem sobre a temática da inclusão nas escolas, ainda há pouca compreensão por parte dos professores. A este respeito

Camargo (2016), ressalta que "é necessário que os professores compreendam que este tema não se aplica somente aos alunos com necessidades educacionais especiais,

pois contempla também todos aqueles que se encontram excluídos de qualquer setor social" (CAMARGO, 2016, p. 25). Por sua vez, Mendes (2017) esclarece que o termo genérico "inclusão" pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico e, em cada um desses contextos, ele assume significado peculiar. Além disso, sugere-se mais especificamente que o termo "inclusão escolar" seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do aluno PAEE nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2017, p. 64).

Neste contexto, considera-se que no processo de inclusão escolar o ensino aprendizagem seja para todos de forma que comtemple estratégias de acesso ao currículo, participação nas atividades escolares, a interação com seus pares, entre outros, portanto, um ensino aprendizagem acessível a todos (ZERBATO, 2018, p. 26).

Neste processo, surge o importante papel do professor, um dado relevante no processo de inclusão escolar de alunos PAEE. A participação do professor é decisiva na formação deste alunado, por isso a necessidade e a importância da formação continuada que poderá propiciar o aprimoramento dos conhecimentos de novas experiências na construção de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino de Ciências da Natureza.

Diante disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e LDBN 9394 (BRASIL, 1996) defendem a importância da formação continuada, tanto para os professores do ensino comum, quanto para professores especialistas para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, em todos os níveis, etapas ou modalidade de ensino, e garantem também o atendimento educacional especializado à esses alunos, preferencialmente na rede regular de ensino.

A formação continuada do professor estabelece um dos pilares determinantes da atual política de Educação Inclusiva no Brasil, por outro lado, apesar de pesquisas evidenciarem que houve aumento nas iniciativas, debates, discussões acerca da formação continuada, que segundo Oliveira, et.al.,(2018, p. 14), "permanece como alvo de muitas críticas e discussões, ainda mais quando se remete à perspectiva inclusiva e se particulariza a situação do públicoalvo da educação especial". Embora seja um tema relevante, a formação de professores, ainda carecem ampliar estudos no que diz respeito às necessidades formativas do professor enfatizando nestas discussões a inclusão escolar. (CARVALHO; PÉREZ, 2011); (ROMANOWSKI,2007); (OLIVEIRA, et al., 2018).

Camargo (2016) ressalta que, “ainda não encontramos muitas ações claras no contexto da formação de professores para uma educação inclusiva” e acrescenta que “docentes em formação precisam se envolver na esfera teórico-prática com os temas da inclusão e das necessidades educacionais especiais” (CAMARGO, 2018, p. 25).

Vale destacar que no que tange à temática desta pesquisa: “Demandas e processo formativo em educação especial com professores que ensinam ciências da natureza”, evidenciou-se escassos estudos neste campo, portanto torna-se fundamental entender as necessidade e demandas por que passam o professor desta área para um ensino acessível aos alunos PAEE que frequentam a sala de aula comum. A partir deste contexto, faz se necessário compreender o problema que norteou a investigação deste estudo: Que demandas professores que ensinam Ciências da Natureza apresentam num processo de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial?

A formação continuada de professor é um dos fatores determinantes para a qualidade no processo ensino aprendizagem, haja vista que as recentes demandas sociais refletem diretamente no campo educacional, exigindo cada vez mais um professor mais bem qualificado, capaz de atender a diversidade, diferenças existentes nas escolas.

Nesta condição, considera-se que analisar as demandas do professor que ensina Ciências da Natureza, contribuirá para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para os alunos PAEE e possibilitará sistematizar proposições com os resultados concretos da pesquisa às políticas de formação de professores nesta área de ensino, numa perspectiva inclusiva.

Na experiência do atendimento educacional especializado, junto aos professores da Rede de Ensino Municipal e Estadual, possibilitou vivenciar as inquietações dos professores(as) que ensinam Ciência Naturais, com discursos sempre desanimados e resistentes, no que se refere aos planejamentos, à busca de estratégias adequadas, para atender as necessidades de todos ao alunos, entre eles à demanda dos alunos PAEE nas salas de aula comum. Parece que suas expectativas nesta relação são de frustração, desestímulo na sua profissão docente. Alegam, que nas suas graduações não foram “preparados” para lidar com alunos PAEE e que a formações continuadas na área da Ciências Naturais, são sempre esporádicas padronizadas e insuficiente para prepara-los(as) para dar conta de atender as mudanças que vem ocorrendo no campo educacional, e as exigências da Educação Inclusiva na perspectiva inclusiva (MEC, 2008).

Frente a esta realidade, o presente estudo tem como objetivo: Analisar um processo formativo com professores que ensinam Ciências da Natureza no atendimento de suas demandas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Vale destacar que no que tange à temática desta pesquisa: "Demandas e processo formativo em educação especial com professores que ensinam ciências da natureza", evidenciou-se escassos estudos neste campo, portanto torna-se fundamental entender as necessidade e demandas por que passam o professor desta área para um ensino acessível aos alunos PAEE que frequentam a sala de aula comum.

O estudo embasou-se numa pesquisa qualitativa, do tipo colaborativa. Para coleta de dados será aplicado a técnica de grupo focal e curso intitulado "Educação Especial e Ensino Inclusivo em Ciências" no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na plataforma Moodle da UNIFESSPA. Os dados serão posteriormente, organizados, sistematizados para análises tendo como parâmetro os objetivos específico do estudo: a)Identificar demandas formativas para inclusão escolar de professores que ensinam Ciências da Natureza; b)Analisar um espaço formativo em diálogo com as demandas apresentadas pelos professores que ensinam Ciências Naturais; c) Compreender as possíveis contribuições que o processo formativo oportunizou a professores que ensinam Ciências em seu trabalho pedagógico com alunos com deficiência.

Espera-se que os resultados deste estudo, auxilie na sistematização de propostas de formação continuada, contribuindo na ampliação e consolidação de conhecimentos do docente com propostas de estudos, na área da Ciência da natureza com vistas nas práticas pedagógicas inclusivas, frente a realidade da diversidade, das diferenças existentes nas escolas.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE CIENCIA DA NATUREZA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e a Declaração Final da Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca em 1994, estes documentos instituíram a educação formal como direito de todos e dever do Estado. No Brasil, este direito é assegurado pela Constituição Federal (BRASIL,1988), que também contou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL,1996), que garante os direitos já previstos anteriormente na Constituição Federal de 1988, prevendo portanto, as

condições necessárias para a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidade educacional especial, (BRASIL,1996, p.44).

Pautado nestas leis implementa-se uma escola para todos, independentemente da origem social de cada um, portanto, uma proposta de Educação Inclusiva, sem discriminação e exclusão social. Contudo, Zerbato, (2018), ressalta que "não basta uma gama de documentos legais para se garantir a efetivação dos princípios inclusivos, pois são necessárias transformações no sistema escolar para atender as demandas educacionais dos alunos Público Alvo da Educação Especial" (ZERBATO, 2018, p. 20).

A palavra inclusão tem conceitos diversificados a depender do contexto seja no campo da área cientifica ou no campo de ordem social, por diversas circunstâncias. Ao buscar o conceito no dicionário da Língua portuguesa, em situações matemática, situações da área da saúde, entre outras, Mendes (2017) aponta que:

> Os dicionários de língua portuguesa definem o termo "inclusão" como atoou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento. Em matemática, por exemplo, diz respeito à propriedade de um conjunto "A", cujos elementos fazem parte de outro conjunto "B". Em odontologia, a inclusão é o processo no qual um dente, mesmo completamente desenvolvido, não fez sua erupção na época normal, encontrando-se no interior do osso, Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas totalmente rodeadas por tecido ósseo e/ou mucosa. Em histologia, refere-se à impregnação em um tecido, de uma substância líquida que se solidifica, de modo a permitir que seja cortado em lâminas delgadas para exame microscópico. Em biologia, também significa qualquer partícula encontrada no núcleo da célula e de natureza diferente daquela que compõe o protoplasma. Nas ciências sociais, o termo inclusão se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade (MENDES,2017, p. 61-62).

Nardi (2009), conceitua inclusão escolar como "um processo por meio do qual as instituições de ensino se adaptam para poderem incluir, em seus ambientes, pessoas com deficiências e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papeis nestes ambientes.

Ainda no que aponta o mesmo autor:

> Essa mudança no contexto escolar, gerou a necessidade de formar professores com um novo olhar, para além da sala de aula, mais reflexivo, mais participativo nas discussões relativo a uma proposta pedagógica inovada, que atenda a realidade da diversidade no ambiente escolar (NARDI, org. 2009, p. 111).

Sem dúvida para que aconteça a inclusão é preciso em primeiro lugar oportunizar os professores situações que possam ter reflexões críticas sobre o fazer pedagógico,

segundo Ibiapina (2008, p. 65) refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta.

Neste sentido Nardi org. (2009) acrescenta que:

> Os professores só poderão adotar esta postura se for adequadamente equipado, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios de avaliar seus alunos e elaborar objetivos pedagógicos e podendo contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura para buscar novas aquisições e competências (NARDI , 2009, p. 136).

Nesta perspectiva, frente à inclusão escolar de alunos PAEE, necessita ser oportunizado ao docente da área da Ciências da Natureza, espaços formativos, que discutam temáticas para melhor entender como lidar com as diferenças e com as singularidades de como cada educando aprende os conteúdos, e não considerar um modelo de pensamento comum a todos. Na opinião de (GIESTA, 2005) "situações como essa, provocam constante repensar na e da formação inicial e continua do professor e das condições que essa formação oferece ao profissional da escola de modo a lhe possibilitar enfrentar problemas que o afligem no cotidiano escolar". (GIESTA, 2005. Dessa forma, pensar a Formação Continuada de Professores, conforme aponta Santos (2010), significa:

> Reconhecer positivamente como instrumento que determina interações, princípios de vivência democrática, é a possibilidade que a escola possui para a reorganização da sua estrutura, de transformar o ambiente escolar de fato inclusivo, na direção de um ensino mais significativo possível para todos os alunos, e o professor é agente fundamental, pois ao contribuir na elaboração deste processo, bem como ao participar de sua execução no cotidiano, da oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula (SANTOS, 2010, p.12)

Convém sublinhar, que o exercício da profissão docente, exige dos professores, uma busca constante de aprimoramento dos conhecimentos e processos que sejam os mais adequados que leve a uma verdadeira mudança conceitual e atitudinal e nesse sentido, Canen e Xavier (2011) ressaltam que,

> A formação de professores seja inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir ou discutir sobre essas questões, como para a criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar. (CANEN; XAVIER 2011, p. 64)

Neste sentido, o processo formativo torna-se um importante meio para estudos contínuos, para aprimoramento dos conhecimentos do professor, porém é preciso adotar a flexibilização destas formações, torná-las atraentes, interessantes ao professor. É preciso se pensar numa formação contínua de professores, com "mais diálogos, reflexões

voltadas para a diversidade e o desfecho do modelo único padronizado dos Programas de Formação Continuada de Professores" (ARROYO, 2008). Por esse motivo a preocupação com a Formação docente Inicial e Continuada vem ganhando espaço na área educacional, visto que, é cada vez mais notório a necessidade de professores mais bem qualificados em função de uma série de processos de mudanças que vem ocorrendo no campo da educação.

Desse modo, destaca-se, a essencial importância de se pensar numa formação continuada de professor, como uma ação que possa avançar nas propostas de estratégias inovadoras, que alcance a aprendizagem de todos os alunos, visto que, este torna-se um momento oportuno para além das reflexões necessárias ao propósito pedagógico e neste aspecto, que segundo Camargo (2016, p. 23) "é fundamental o enfoque da formação docente para o trabalho pedagógico adequado, que passa pelo entendimento do papel da diferença nos contextos educacionais, bem como da diversidade em suas mais variadas nuances".

Conforme ressalta Nardi (2009):

> O docente precisa estar consciente da importância de seu papel em condições de acompanhar as mudanças, com mais reflexão e diálogos com seus pares, levantar diagnósticos dos currículos para atender a diversidade, compreender as diversas formas de ensinar os conteúdos de Ciências de que estes não estão prontos e acabados, entender como a ciência é apresentada aos alunos? Que oportunidades são dadas aos alunos de, por eles próprios, formular e reformular suas ideias sobre os conhecimentos científicos? Que elementos são disponibilizados para o desenvolvimento cognitivo e moral por que passam os estudantes? lembrando que não são cientistas formados, mas pessoas que se apresentam em diferentes fazes de desenvolvimento (NARDI, org. 2009, p. 68).

2.1Pressupostos sobre a formação de professores

A necessidade de formação dos professores é recomendada pela Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL 1996), uma importante proposição de transformação no campo educacional. No cenário brasileiro o tema formação de professores tem se constituído recorrente, mais especificamente na década de 90, segundo Contreras (2002, p. 13) a centralidade colocada nos professores traduziu-se na "valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer".

Nesta perspectiva o professor era considerado quase ou senão o detentor do conhecimento, sendo esta competência atribuída na condição de ser capaz de "problematizar, analisar, interpretar e propor alternativa aos problemas que o ensino,

enquanto prática social apresentava nas escolas" (CONTRERAS, 2002, p. 15). Esta condição gerou a necessidade de promover a formação continuada, assegurando sempre a interrelação entre o tripé: "a qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional".

É neste contexto que se configura o modelo de formação, ou seja, uma profissional preparado científica, técnica, tecnológica e pedagógica cultural e humanamente (CONTRERAS,2002, p. 18) a partir destes apontamentos percebe-se nas propostas para a formação do professor a apropriação de certos conceitos, como por exemplo, "o conceito de professor reflexivo", que incorpora as condições de trabalho, oportunizando aos professores pesquisas e reflexão da própria prática (CONTRERAS, 2002). Por outro lado, o acúmulo de atribuições dificulta ao professor a condição de aprimorar seus saberes e conhecimentos e de exercer o seu papel e de sua relação com a sociedade de forma concretizar com autonomia o seu profissionalismo, "autonomia profissional" perpassa pela perspectiva da "qualidade do oficio docente" (CONTRERAS, 2002).

2.3 O ensino de ciências naturais para o aluno público alvo da educação especial na sala comum: contribuições da teoria vigotskyana.

A Teoria Vigostyana, remete ao entendimento de que para o professor promover o aprendizado, necessita entender o que de mais importante pode ser explorado e neste aspecto ao ensinar alunos com deficiência Vigotsky (1987, p. 28), propõe que "deveria se basear na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, ao invés de se basear em seus aspectos mais deficitários". Partindo deste princípio, ao ensinar Ciências da Natureza a partir de significados da vivencia do aluno, explora o potencial, amplia o nível de conhecimento a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, compreendida segundo

Vigotsky (2009, p. 10) como, "um estágio em que a criança traduz no seu desempenho imediato os novos conteúdos e as novas habilidades adquiridas no processo de ensino-aprendizagem, em que ela revela que pode fazer hoje o que ontem não conseguia fazer"

No âmbito do ensino das Ciências para o aluno PAEE, torna-se necessário e relevante explorar primeiramente o seu potencial, entender como apreende os conhecimentos, para avançar em novos aprendizados. É de igual importância, que os professores estejam engajados, para a superação do distanciamento entre a teoria e

prática, visto que, são aspectos que estão intimamente ligados e necessário para melhor compreender as metodologias adequadas para cada situação em um ambiente inclusivo.

Ao trazer esta significativa observação, posto o desafio aos professores no campo do Ensino de Ciências com práticas pedagógicas acessível aos alunos PAEE na sala comum, carecem de mais atenção, para apropriação de conhecimentos científicos utilizando de metodologias mais adequadas. De acordo com Delizoicov (2011):

> O desafio de pôr o saber científico ao alcance de um público escolar em escala sem precedentes- público representado, pela primeira vez em nossa história, por todos os segmentos sociais e com maioria expressiva oriunda das classes e culturas que até então não frequentavam a escola, salvo exceções – não pode ser enfrentado com as mesmas práticas docentes das décadas anteriores ou da escola de poucos e para poucos. A razão disso é que não só o contingente estudantil aumentou, mas também porque a socialização, as formas de expressão, as crenças, os valores as expectativas e a contextualização socio familiar dos alunos são outros (DELIZOICOV, et.al., 2011, p. 33).

Chassot (2017, p. 108) ressalta que "devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas", e portanto, é importante compreender como cada educando aprende e a forma como ensinar Ciências a todos, podendo avançar a partir dos resultados encontrados.

Por este motivo cabe destacar que é cada vez mais notório, conforme Maldaner (2010, p. 61) a exigência de "um novo professor, e uma nova escola, capazes de produzir praticas pedagógicas que requerem rupturas com o modelo educativo convencional. E neste aspecto Oliveira et al., (2018, p. 13) acrescenta que "a perspectiva inclusiva impõe um novo olhar para a educação escolar e as dimensões que a compõe e, portanto, há muito ainda a ser feito". É notório que o professor tem muitas atribuições na ordem de sua profissão, contudo é também de sua responsabilidade oportunizar que todos os alunos alcancem satisfatoriamente o aprendizado.

2.2 O desenho universal para aprendizagem em contextos inclusivos

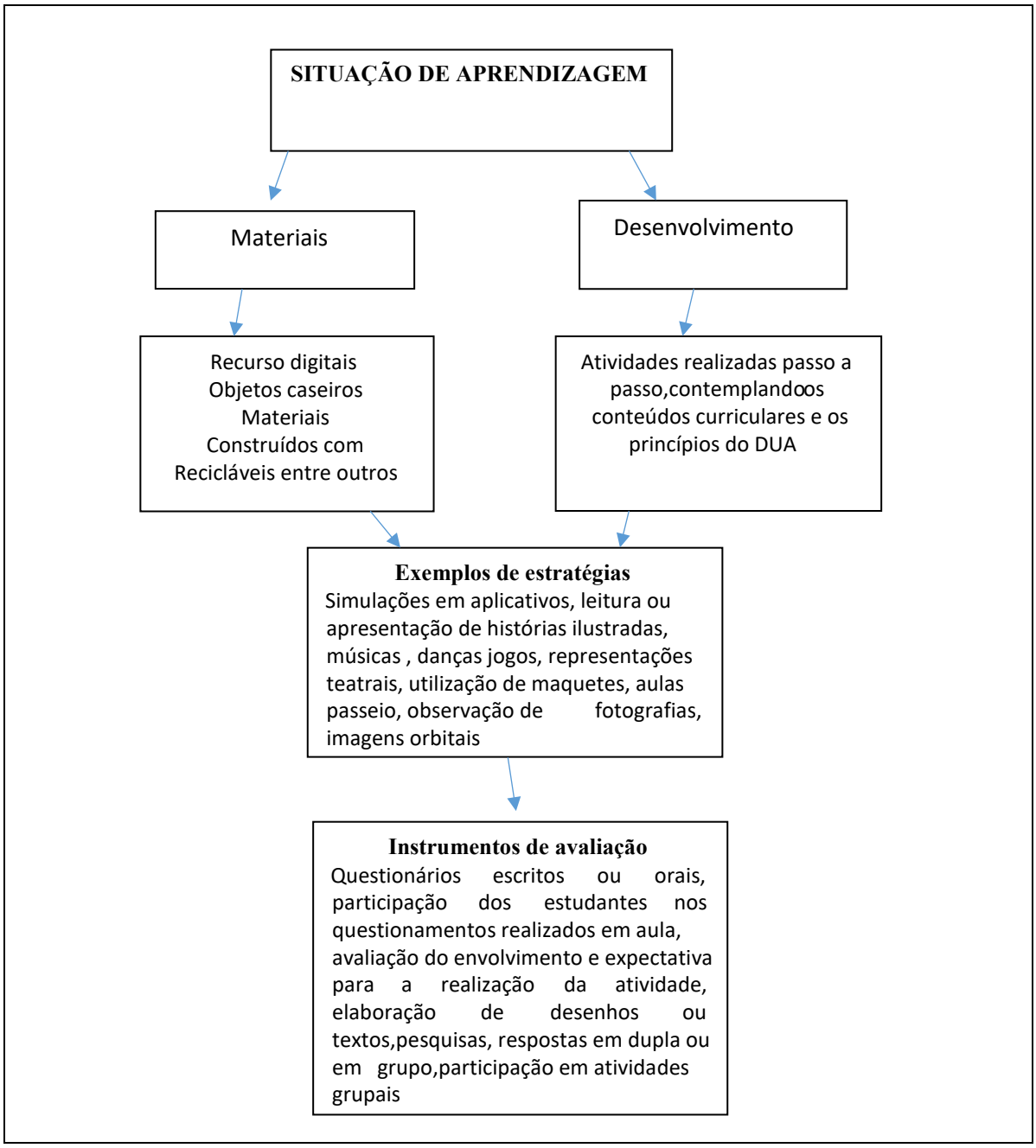
Tomando por base que ensinar alunos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE na sala de aula comum, requer estratégias pedagógicas que deem conta de subsidiar a prática do professor no processo de ensinar o público de alunos nas mais diversas situações, entender suas dificuldades, o processo de absorção dos conhecimentos. A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assegura a premissa de singularidade de cada estudante e a condição adequada para que todos tenham acesso às propostas de conteúdos curriculares. Nesta perspectiva, ajustes metodológicos, adequações ou flexibilizações curriculares entra em

cena na forma de contribuir com planejamentos e estratégias de prática pedagógica inovada ao alcance de todos os alunos que buscam as escolas. Sobre a flexibilização curricular na compreensão de Fonseca (2011):

> A flexibilização não pode ser entendida como mera modificação ou acréscimo ou de atividades complementares ou suplementares na estrutura curricular. Ela exige que as mudanças estimadas relevantes na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político- Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos. (FONSECA, 2011, p. 36).

Na perspectiva de proporcionar o ensino aprendizado de forma inclusiva, surge no final do século XX, o universal Design (UDL), ou em Português, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Tem sua base teórica nos pressupostos de Rose Meyer (2002), Rose, Mayer e Hichcok (2005), Centro Nacional de Design Universal para Aprendizagem (tradução de National Center on Universal Design for Learning) (NCUD, 2011) Alves Ribeiro e Simões (2013) conceitua o DUA como um conjunto de princípios e estratégias voltado ao desenvolvimento curricular.

Figura 1- Organização das atividades na perspectiva do DUA



Fonte: adaptado Ticiana Couto Roquejani, et.al.;(2018)

Essa forma de intervenção na perspectiva do DUA, configura estratégias que vão além da dimensão pedagógica específica, perpassa caminhos contextualizados que oportuniza possibilidades de ensino e aprendizagem efetivas a todos.

Vale destacar que segundo Roquejani et al (2018)

> A principal característica desta abordagem está fundamentada nos múltiplos caminhos construídos para proporcionar as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com qualquer deficiência, podem ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência e que, portanto, também serão beneficiados por tais recursos.(ROQUEJANI, et.al 2018, p. 62)

3 PERCUSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este capítulo compreende o caminho que está sendo percorrido no estudo desta dissertação, abrangendo desde a escolha dos participantes que fazem parte, bem como dos instrumentos adotados com foco no objetivo geral: analisar um processo formativo com professores que ensinam Ciências da Natureza no atendimento de suas demandas formativas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas via ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para alcançar os dados necessários à análise desta pesquisa.

3.1 Pressupostos metodológicos

A pesquisa está sendo desenvolvida, pautada numa abordagem qualitativa , que segundo Bogdan e Biklen (1994) possui cinco características:

> 1- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal 2- A investigação qualitativa é descritiva 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos 4-Os investigadores a qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva 5- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.47-50)

Nesta abordagem há uma valorização do objeto de estudo "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo". (BOGDAN e BIKLEN (1994, P. 49).

A pesquisa está estruturada no modelo de uma pesquisa do tipo colaborativa numa perspectiva sócio histórica, pois o pesquisador atuará como participante direto e em colaboração com os participantes "práticos" na construção dos dados. A pesquisa colaborativa é segundo Desgagné (1997)

> Mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, a fim de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como o próprio objeto da pesquisa (DESGAGNÈ, 1997, p. 23)

A pesquisa colaborativa "se articula em volta de projetos onde o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que refere as suas práticas profissionais"(DESGAGNÉ, 1997, p. 2).

A prática de pesquisa colaborativa segundo Ibiapina (2008):

> Envolve investigadores e professores tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa,

> haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes compartilhando estratégias que promovam desenvolvimento profissional (IBIAPINA, 2008, p. 25)

Além disso o tipo de pesquisa colaborativa no âmbito da educação é segundo Ibiapina (2008), atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p. 31).

No processo da pesquisa está sendo aplicado: técnica de grupo focal com roteiro de nove (9) questões disparadoras que vem ocorrendo no próprio espaço da escola, com cronograma previamente planejado, junto à equipe da gestão escolar.

Segundo Gatti (2012), a técnica de grupos focais "permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma comum, relevantes para o estudo do problema visado" (GATTI, 2012, p. 11).

"O grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou representações que conduzem à resposta" (GATTI, 2012, p.10). Nesta perspectiva o grupo focal nesta pesquisa visa estabelecer diálogos com professores do Ensino Fundamental e Médio, que possuam alunos com deficiência, realizando considerações sobre suas práticas, formação, desafios, demandas formativas no contexto da política de educação inclusiva, com a finalidade de sistematizar demandas para currículos de formação através de um curso de aperfeiçoamento intitulado: Educação Especial e Ensino Inclusivo de Ciências de 180 horas no ambiente virtual de aprendizagem – Moodle da UNIFESSPA.

3.2 A pesquisa e procedimentos metodológicos:

O estudo está envolvendo análises e validação de demandas oriundas do trabalho pedagógico do professor da área de Ciências Naturais que atuam com alunos PAEE na sala comum, dando voz aos professores e suas reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial.

As demandas são tratadas em encontros de "grupo focal", para levantamentos iniciais, que primeiramente servem de base para o planejamento da atividade do curso/formação à distância, intitulado "Educação Especial e Ensino Inclusivo em

Ciências" em ambiente virtual da aprendizagem(AVA), na plataforma Moodle da UNIFESSPA, bem como para avaliar os resultados recorrente ao desenvolvimento das atividades do (AVA), totalizando em 180 horas com os seguintes módulos:

Quadro 2 – Curso/formação: Educação Especial e Ensino Inclusivo em Ciências

1º Módulo	Princípios inclusivos	30 horas
2º Módulo	Didática Inclusiva	30 horas
3º Módulo	Desenho Universal da Aprendizagem – DUA	30 horas
4º Módulo	Produção de materiais didáticos acessíveis: Pressupostos e práticas	60 horas

Autor**:** próprio autor

O estudo está sendo desenvolvido, pautado em etapas servindo de norteamento para o caminho das atividades ao longo da investigação, conforme descrita abaixo:

Etapa Preliminar- Procedimentos éticos

Autorização para o recrutamento dos professores participantes, junto aos representantes da gestão das escolas e a requisição da participação voluntaria dos professores, com aplicação do Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). E e seguida a realização de encontros com os professores que ensinam Ciências Naturais para apresentação do projeto de pesquisa.

Etapa I - Levantamentos de informações e caracterizações

Realização de Grupo Focal com roteiro de questões para estabelecer o diálogo entre professores de Ciências da natureza do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio e a pesquisadora na intenção de identificar demandas formativas para inclusão escolar de alunos PAEE nas salas de aula comum.

Etapa II- Organização e implementação do curso formação continuada

Organização do curso/formação na plataforma Moodle, e aplicação do curso intitulado "Educação especial e ensino inclusivo em Ciências", com 180 Horas distribuído em quatro módulos (1º modulo: Princípios inclusivos, 2º módulo: Didática inclusiva, 3º módulo: Desenho Universal da aprendizagem-DUA e 4º módulo: produção de materiais didáticos acessíveis: pressupostos e práticas). E cadastramento do professor participante no ambiente virtual de aprendizagem- AVA-Plataforma Moodle da UNIFESSPA. Acompanhamento do processo formativo com intervenções de casos de ensino no ambiente virtual de aprendizagem- AVA.

Etapa III -Avaliação do processo de formação do curso e sistematização dos dados

A Realização de análise de um espaço formativo em diálogo com as demandas apresentadas pelos professores que ensinam Ciências Naturais e posteriormente a sistematização dos dados das demandas apresentadas a partir dos instrumentos utilizados (questionário, gravações, entrevistas, filmagem), bem como, compreender as possíveis contribuições que o processo formativo oportunizou a professores que ensinam Ciências em seu trabalho pedagógico com alunos com deficiência e o que mudou ou que revelam entender os professores quanto a inclusão escolar de alunos PAEE.

4 DEMANDAS E PROCESSO FORMATIVO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL COM PROFESSORES QUE ENSINAM CIÊNCIAS DA NATUREZA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados parcialmente coletados foram organizados a partir da questão que norteia este estudo: Que demandas professores que ensinam Ciências da Natureza apresentam num processo de formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas na inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial? E estão dispostos em três categorias de análises sistematizadas a partir dos dados coletados. A) Demandas e expectativas dos professores que ensinam Ciências da natureza para alunos PAEE. B) Condições e apoios ao professor, para ensinar os alunos com deficiência na disciplina de Ciências Naturais. C) Contribuições do processo formativo aos professores que ensinam Ciências no trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Considerou-se o roteiro de questões, para obtenção dos pontos relevantes apontados no 1º encontro de grupo focal.

4.1 Demandas e expectativas dos professores que ensinam Ciências da Natureza para alunos PAEE

Com base na questão sobre o processo de desenvolvimento didático com turmas que possuem alunos com deficiência, que demandas você apontaria que poderiam ser atendidas no curso de aperfeiçoamento? Quais as expectativas?

> "Quando eu fiz minha graduação não tivemos nenhuma disciplina que nos ajudasse neste quesito de trabalhar com alunos com alguma deficiência, então pra mim eu me senti impotente, quando terminou a aula eu sai desesperada, eu sabia que ela não tinha entendido nada que eu falava e eu também não podia fazer nada porque eu também não sabia como falar com ela, comentei com os colegas, chorei, e sempre tem alguns que falam não se preocupa não é aluno especial, coloca cinco na nota todo bimestre" (Professora de Química)

A professora de Química apresenta uma situação vivenciada e ressalta a demanda de formação, esclarecendo que sua formação inicial não a capacitou para este tipo de atividade. Evidencia-se, portanto, a importância de uma formação de professor engajada com a proposta de temáticas na perspectiva da educação inclusiva.

Da mesma forma é possível observar no relato dos professores(as) de Física, Biologia, que expõem suas angústias e deixam claro ser desafiador trabalhar com a inclusão escolar, no entanto para eles, o que mais implica neste processo é o descaso do poder público:

> "É um desafio lidar com a inclusão, na minha formação não tive nenhuma disciplina pertinente a essa atividade, o Estado e município. O município quanto a essa política dá subsídios maiores e o Estado lamentavelmente é muito omisso nesta circunstância. Me lembro que cheguei para ministrar a aula me deparei com duas alunas surdas, tive que me adequar sem saber como. Quando eu falo do desafio é porque é preciso ter um apoio, porém não temos formação continuada, mais instruções para poder desenvolver melhor este trabalho no entorno da sala de aula" (Professor de Física).

> "Eu já tive contato com alunos autista e síndrome de Down. o Estado não te dá aparato nenhum mesmo, ele é na regra do "te vira", e não tem apoio, vai vendo ate onde a família aguenta, vai vendo!... a família te cobra. No fundamental é mais difícil ainda. Ás vezes você está sozinha com trinta alunos e mais um com deficiência e não tem apoio e ninguém pra lhe ajudar, você tem que dar duas aulas, ajudar o aluno do lado, não sei o que fazer, tive que engolir o choro ali mesmo, chora" (Professora de Biologia).

Neste aspecto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) e LDBN 9394 (BRASIL, 1996) defendem a importância da formação continuada, tanto para os professores do ensino comum, quanto para professores especialistas e garantem a inclusão escolar do aluno PAEE. Com esta Política educacional, gerou a necessidade de formar professores com um novo olhar, para além da sala de aula, mais reflexivo, mais participativo nas discussões relativo a

uma proposta pedagógica inovada, que atenda a realidade da diversidade no ambiente escolar (NARDI, org. 2009, p. 111).

4.2 Condições e apoios ao professor, para ensinar os alunos com deficiência na disciplina de Ciências naturais.

Quanto à questão do apoio para ensinar Ciências, foi exposto o seguinte questionamento: Poderiam explicitar que condições e apoios seriam suficientes para que os alunos com deficiência participassem de suas aulas apropriando-se dos conhecimentos trabalhados em sua disciplina?

> Duas situações que eu tenho em relação ensino Fundamental e Médio, você não é preparado e no ensino Médio da mesma forma e assim o meu pensamento o governo decide as coisas, faz as coisas e joga em cima da gente e manda a gente se virar, não é? Eles não preparam, são até projetos muito bonito, muito legal, mas não tem uma preparação. O professor tem que fazer tudo. (Professora de Ciências e Biologia)

A professora relata sobre os projetos pedagógicos e entende ser importantes, porem não são aplicados na prática. Vale esclarecer que projetos pedagógicos são estratégias importantes para a participação dos alunos PAEE nas atividades escolares. Além disso, vale contar também que a intervenção na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), para ensinar o aluno PAEE, configura estratégias que vão além da dimensão pedagógica específica, perpassa caminhos contextualizados que oportuniza possibilidades de ensino e aprendizagem efetivas a todos segundo Roquejani, et. al (2018. P. 62) o DUA, "está fundamentada nos múltiplos caminhos construídos para proporcionar as mesmas possibilidades de aprendizagem para uma pessoa com qualquer deficiência, podem ser de grande valia para os outros estudantes que não possuem tal deficiência". Pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia na escola, demarca um movimento essencial na relação educativa (OLIVEIRA, 2018).

4.3Contribuições do processo formativo aos professores que ensinam Ciências no trabalho pedagógico com alunos com deficiência

Para identificar as contribuições do processo formativo para inclusão escolar de professores que ensinam Ciências da Natureza, foi introduzido a questão: Você poderia pontuar (sugestões/temáticas) que pudessem ser incorporadas nas atividades de um curso de aperfeiçoamento intitulado Educação Especial e Ensino Inclusivo de Ciências?

> "O curso é muito importante, porque vem nos auxiliar, porque é muito difícil. Acho que no curso é importante ter depoimento dos alunos de professores a forma que trabalharam com os alunos. Acho que depoimento e de práticas é importante para embasar o aprendizado, ter acesso às informações" (Professor de Física)
>
> "Muitos estão falando em material e é importante mesmo, mas eu queria era aprender como trabalhar com eles, pra eles entenderem o que eu estou ensinando pra eles. Então a LIBRAS é importante. É importante compreender sobre cada deficiência, porque são várias, como potencializar os alunos. Eu entendendo isso, apropriando desse conhecimento" (Professora de Física)".

Diante dos relatos dos(as) professores(as), evidencia-se algumas urgências quanto aos aspectos de suas demandas no que diz respeito à formação continuada. Camargo (2016) ressalta que, "ainda não encontramos muitas ações claras no contexto da formação de professores para uma educação inclusiva" e acrescenta que "docentes em formação precisam se envolver na esfera teórico-prática com os temas da inclusão e das necessidades educacionais especiais" (CAMARGO, 2018, p. 25). Partindo deste princípio, é preciso que se pense numa formação continuada para os professores de Ciências da Natureza com temáticas que contemple a educação inclusiva, as recorrências no campo do ensino para todos os alunos e neste sentido, em conformidade ao que propõe Chassot (2017, p. 108) devemos fazer do ensino de Ciências uma linguagem que facilite o entendimento do mundo pelos alunos e alunas e portanto, é importante compreender como cada educando aprende e a forma como ensinar Ciências a todos, podendo avançar a partir dos resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES:

O estudo hora apresentado teve como objetivo analisar um processo formativo com professores que ensinam Ciências da Natureza no atendimento de suas demandas para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Com base nos dados parciais, adquiridos com a participação dos professores, que apresentaram suas demandas e desafios no papel de ensinar diante do novo cenário educacional na perspectiva inclusiva. É possível afirmar que a criação de um espaço formativo, no intuito de dar voz aos professores representa um passo importante para que estes consigam atuar de forma mais confiante e segura no desenvolvimento do papel docente em seu cotidiano, e atender às demandas formativas apresentadas de maneira a oportunizar um aperfeiçoamento dos conhecimentos acerca da inclusão escolar de alunos Público - Alvo da Educação Especial PAEE.

A inclusão escolar do PAEE, exige a efetividade das políticas públicas, o apoio dos órgãos governamentais responsáveis. Este processo inclusivo possibilita a todos a

repensar seus conceitos e atitudes, para possibilitar um novo ambiente escolar, novas posturas. E neste aspecto o processo formativo é propício para que os professores estabeleçam diálogos, realize considerações sobre suas práticas, formação, desafios no ensino de Ciências da Natureza para todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência.

REFERÊNCIAS:

ALVES, M.M,; RIBEIRO,J.; SIMÕES, F. Universidade design for learning (UDL):contributos para uma escola para todos. Indagation Didática, Aveiro, Portugal,v.5,n,p.121-146,2013. Disponível em: https://goo.gl/bKAMT3. Acesso em 15 de maio de 2019.

ARANTES, Valéria Amorim (org); MANTOAN, Maria Tereza Égler. PIETRO, Rosângela Gavioli; **Inclusão escolar : pontos e contra pontos.** Editora Summus, São Paulo,2006.

ARROYO, Miguel G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação**. In:Diniz-Pereira, Júlio Emílio; LEÂO, Geraldo (orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases silêncios e perspectivas.** In: revista Brasileira de Educação v.16, n.48,set.-dez.2011, p.641-661.

CAMARGO, Eder Pires. **Inclusão e necessidades educacionais especiais.** Compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual. Editora: Livraria da Física. São Paulo 2016.

CARVALHO, Anna M. Pessoa de.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**.10.ed.Cortez. São Paulo 2011.

CARVALHO, et.al., **A pesquisa colaborativa e o trabalho colaborativo aliados à educação inclusiva.** Seminário de pesquisa do PPE, Universidades Estadual de Maringá. Dezembro de 2015.

CHASSOT, A. **Alfabetização Cientifica: questões e desafios para a educação**.2 ed. Juí: Editora UNIJUÌ, 20017

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.31, abr.,2002. Disponível em:<http://goo.gl/EHrBKB> acesso em: 3 de janeiro 2019.

BRASIL, Ministério da Educação **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP,2008. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil, DF,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96,de 20 de dezembro de 1996.Brasília,DF: MEC,1996.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual**. Editora, livraria da física são Paulo, SP.

_____ Constituição (1988).**Constituição da Republica Federativa do Brasil** promulgada em 05 de Outubro de1988. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 de janeiro de 2018.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos** Université, Laval. Québec | Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa. Universidade Federal do Rio Grande do Norte Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Acesso em 27 de março de 2019.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M.M. **Ensino de Ciências: fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez,2002.

FONSECA, K.A. **Análises de adequações curriculares no Ensino Fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011.124 f. Dissertação (Mestrado em psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista,Bauru,2011.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf >. Acesso em: 28 de abril. de 2019.

_____**Lei das diretrizes e bases da educação nacional**, número 9394/96.disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.> Acesso em: 16 de janeiro de 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Editora Líber Livro, série pesquisa v.10.brasili DF,2012.

GIESTA, Nágila Caporlíngua. **O profissional docente e a educação escolarizada**: decisões e ações. In: ____. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005, p. 29-40.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos**.** Brasília: Líber Livro, 2008.

MOREIRA, M. A., MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de Dm'ill Ausubel.** Sao Paulo, Moraes, 1982.

MENDES. E, G. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR.L.S.org. Educação Especial Inclusiva. Conceituações, medicalização e políticas. Editora Brasil Multicultural, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro,2017.

NARDI, Roberto (org.). **Ensino de ciências e matemática, I temas sobre a formação de professores.** São Paulo Cultura Acadêmica, 2009.

NATIONAL CENTER ON UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING [NCUDL]. Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. WAKE-FIELD, MA: CAST, 2011.Título em Português: Centro Nacional de Design Universal para Aprendizagem. Disponível em: https://goo.gl/xHHhj. Acesso em 13 de maio de 2019.

OLIVEIRA, et al.(orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Editora CRV, Curitiba,2018, 182 p.

RABELO, L.C.C.; **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 200 folhas.Dissertação de Mestrado do

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos SP, 2012. Disponível<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1& isAllowed=y >. Acesso em: 19 de março de 2019.

RABELO, L.C.C; **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado.** 304 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8904/TeseLCCR.pdf?sequence=1 &isAll owed=y >. Acesso em 15 de maio de 2019.

ROQUEJANI,C.T. et al. **O Desenho Universal para aprendizagem em contextos inclusivos do Ensino Fundamental.** In: OLIVEIRA, et al.(orgs). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Editora CRV, Curitiba,2018, 182 p.

ROMANOWSKI,Joana Paulin**. Formação e profissionalização docente**.3 ed. rev e atualizada, editora IBPEX, Curitiba,2007. Technologies. Cambrindge: Havard Education Pres,2005.

ROSE,D.H.; MEYER,A.; HITCHCOCK, C. The Universally Designed Classroon: accessible curriculum and digital

ROSE, D.H.;MEYER, A. Teaching every student in the digital age: universal desing for learning. Alexandria: ASCD, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação. Positivismo. A fenomenologia. O Marxismo. Editora Atlas, São Paulo, 2011.

VIGOTSKI, L, S. **A construção do pensamento e da linguagem**. textos de psicologia. Tradução Paulo Bezerra- 2 ed-São Paulo: editora WMF Martins fontes,1987

VYGOTSKI, L, S**. Obras Escogidas**. **Fundamentos de defectologia**. vol. V. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1997

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**.216 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos São Carlos, Ufscar, 2014.

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2934/6410.pdf?sequence=1>.Acesso em 15 de maio de 2019.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 folhas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9896/ZERBATO_Ana%20Paula_2018. pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em 15 de maio.

DETECÇÃO DE FOCOS DE CALOR NO TERRÍTORIO INDIGENA SORORÓ: O IMPACTO DOS INCÊNDIOS FLORESTAIS

Valéria Lacerda de Almeida, valeria_florestal@hotmail.com, Engenheira Florestal, Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, UNIFESSPA,

José Anchieta de Araújo, anchietaaraujo@unifesspa.edu.br, Dr. Zootecnia, Prof. Adjunto na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá/PA, Brasil,

RESUMO

Os *Aikewara* do território Sororó, vem sofrendo impactos significativos causados pelos incêndios florestais recorrentes. O trabalho tem como objetivo analisar os efeitos da brigada indígena no Centro Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais (Prevfogo) enfocando as mudanças nas dinâmicas socioambientais dos incêndios florestais. O referente trabalho está em fase inicial, obtendo como resultado preliminar da pesquisa a correlação dos focos de calor detectados pela Secretária Estadual de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMAS) através do Boletim de Monitoramento de Queimadas e incêndios florestais no estado do Pará. Ao realizar o cruzamento das informações cedidas pelo Prevfogo da aldeia Sororó, no período de 2017 a 2018, identificou-se que houve incêndio de grande proporção em 2017 e 2018 queimando parte do castanhal dos *Aikewara*, entretanto, nenhum foco não foi detectado pelo Boletim de Monitoramento, tornando essa ferramenta ineficaz no que tange a prevenção de incêndios florestais na aldeia. No decorrer da pesquisa será avaliado outras ferramentas de identificação de focos de calor, como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais que monitora os focos de calor em todo território nacional, assim como a brigada indígena como instrumento de intervenção socioambiental.

Palavras-chave: Queimadas. Brigada indígena. Aikewara-Sororó

1- INTRODUÇÃO

No interior do Sudeste do Pará, entre as cidades de São Domingos do Araguaia –PA, e São Geraldo do Araguaia-PA localiza-se o Território Indígena Sororó com área total de 26.257,8956, ha " inserida pela Portaria da FUNAI Nº 1.370/E de 24.09.1982, homologada através do Decreto Nº 88.648/83 de 30.08.1983 e registrada no

SPU/PA Nº 70, livro 2, ás folhas 398-399 de 08.09.1986 ” (BELTRÃO, 1998, p.5). Segundo o Instituto Socioambiental (ISA) a referida área tem incidência nos municípios de Brejo Grande do Araguaia, São Domingos do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e Marabá/PA. (ISA, [2017?])

A área está localizada no bioma Amazônia, com predominância da floresta ombrófila densa, a língua tradicional dessa comunidade é a Tupi-Guarani, conhecidos pela etnologia americanista de *Suruí do Pará* e/ou *Suruí* Sororó forma usada para destingi-los dos *Suruí de Rondônia,* no entanto, eles se auto denominam povo *Aikewara*[6] do Sororó, como afirma a placa de identificação na entrada da aldeia (figura 01).

Figura 01- Placa de identificação na entrada do território indígena *Aikewara* Sororó

Fonte: Ernildo Serafim (2017)

“Após o contato com o padre dominicano Frei Gil Gomes Leitão em 1953, os Suruí, como ficaram conhecidos, hoje reivindicam serem chamados apenas pela autodenominação Aikewára (nós, a gente) como forma de marcar sua identidade étnica” (SILVA, 2009, p. 79). A violência de identidade imposta pelo ocidente é evidente quando se busca pesquisas para esse determinado povo, onde as mais antigas os denominam como Suruí, assim como, o site da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) onde a etnia está denominada como Suruí do Pará. De acordo Neves ([2012?] p.8)

> Os índios Aikewára não aceitam mais a denominação Suruí, que foi dada pelos não-índios. No entanto, em todos os documentos,certidões, títulos, carteiras de identidade, eles todos aparecem com o sobrenome Suruí, nenhum é Aikewára: Mairá Suruí, Mihó Suruí etc. Há um descontentamento em relação a isso e eles estão tentando rever na justiça esta denominação. Infelizmente, na literatura especializada sobre sociedades indígenas, eles aparecem como Suruí do Pará.

[6] O termo *Aikewara* significa ‘nós, a gente’. (MASTOP-LIMA, 2015, p.27)

Nesse sentido, Denys Cuche (2002, p. 182) afirma que "a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e escolhas." A conjuntura acima apresentada compõe o sentimento de pertencimento de uma etnia, que estão inter-relacionadas com a realidade social e suas trajetórias.

No que tange a problemática de identidade, há também a à forma como os índios escolhem seus nomes, onde cada nome tem um significado e relação com o meio em que vivem. Kopenawa (2015) da ênfase a importância dos nomes, pois o nome reflete a identidade de cada indígena, pronunciar o apelido de infância para eles é um insulto, assim como nomeá-los, pois o nome a eles atribuído por pessoas externas podem ter um significado que para os índios seja entendido como insulto, desta forma, eles poderiam até aceitar um nome desde que ninguém o pronunciasse em voz alta, nem que os mesmo soubessem, pois esta também é encarado pelos indígenas como um insulto.

Na cosmologia dos *Aikewara*, os mais jovens possuem o nome indígena e o nome ocidental, não caracterizando uma ofensa. Em relação ao nome indígena, esse não pode ser repetido, é único e individual, "duas pessoas não podem ter o mesmo nome, já que não tem o mesmo corpo 'cada um é um e tem que ter seu próprio nome' afirmava Arihêra Surui". (NEVES, 2015, p. 10). Nesse sentido, o nome traz não somente a identidade de um povo, como a reafirmação de sua etnia *Aikewara*, demonstrando a resistência dos mesmos em relação a violência cultural imposta pelo colonialismo até os dias de hoje. Para os Waiãpi, o que mais incomoda, não são as regras impostas pelos brancos, mas sim a constatação de que os não indígenas não fazem questão de uma troca cultural, não fazem esforço para entender a cultura indígena, só atendem as suas próprias regras. Albert; Ramos, (2002). Na contemporaneidade a cultura indígena cheia de riquezas e particularidades por muitas vezes não são reconhecidas pela ciência moderna, simplesmente pelo fato de não se enquadrar aos padrões estabelecidos pelo ocidente, desta forma é negada as identidades e especificidades, pois as culturas são dinâmicas e diferentes, sendo necessário que se descolonize o imaginário e adote a diversidade cultural onde "a relação entre crenças e ideias deixa de ser uma relação entre duas entidades distintas para passar a ser uma relação entre duas formas de experienciar socialmente a ciência." (SANTOS, 2010, p.46)

1.1. Agricultura

Uma das características dos povos Tupi no Brasil herdado pelos *Aikewara* é a de serem excelentes agricultores, Laraia (1986). Em uma visita realizada na aldeia em 2017 com o guia *Tawahaw*, constatou uma área extensa onde se cultiva a mandioca (*Manihot esculenta*) havendo dois regimes de plantio, um espaço reservado para o plantio da comunidade (em conjunto) e vários outros plantios individuais, todas numa mesma área a mandioca plantada seria para o beneficiamento da farinha, esse projeto foi realizado pelos próprios índios.

Porém, Mastop-Lima (2015, p.23) identificou outras culturas além da mandioca, como "milho (*awatí*), fava (*kumaná*), feijão (*kumanarona*), banana (*pahakurona*), cará (branco e roxo), inhame (*koro'onuhú*), macaxeira (*ikatú*) e arroz (*awatíapupisáw*), que foi introduzido na cultura do povo a partir do contato." Além dessas culturas que servem para a alimentação, Laraia (1986) cita o cultivo do algodão, fumo, urucum e jenipapo. O urucum e jenipapo são de uso principal para a pintura corporal, geralmente misturadas com carvão. O fumo geralmente é usado em rituais pelo pajé na principal Festa a do *Karuará*[7] (Silva, 2007; Mastop-Lima 2002).

Na literatura autores (Mastop-Lima,2015a; Beltrão, 1998) afirmam que o uso do algodão pelos *Aikewara* servia de matéria prima para confecção de redes de dormir, tipóias usadas pelas mulheres como suporte para transportar os bebês e saias usadas por elas em rituais, também usado como fio de algodão para diversos usos, assim como, " [...] para fazer o encordoamento da *symyapéw* (flauta de pã) quanto do cabo do *wapusá*". (Ibid., 2007, p. 93) instrumento usado na festa do Karuará.

1.2. Caça

Dentre as várias formas de alimentos a caça é a principal fonte alimentícia dos *Aikewara*. De acordo Maistop-Lima (2015b) a caça além de servir como alimento, também é matéria prima dos artefatos, através do abate de algumas aves. Entretanto, Beltrão (1998) afirma que houve uma redução significante em relação à caça, fato esse originado do desmatamento e a redução do território indígena Sororó oriundo da abertura

[7] O ritual da festa dos *Karuára* é antecedido pela chegada de um vento forte, onde o pajé anuncia aos índios que o espírito *Karuára* está chegando. O ritual começa após a queima das roças, pois de acordo com os mais experientes ali se queimam "as coisas ruim". É por meio da fumaça que os *karuára* se materializam e são trazidos pelo vento até o local do ritual.que marca o início da dança espiritual realizada para renovar as tradições do grupo, seja pela constante prática da dança, seja pela aspersão da fumaça sobre os seus corpos no sentido de revitalizá-los para que estejam fortes no desenvolvimento de suas atividades cotidianas e prevenidos contra doenças. (SILVA, 2007, p. 115)

da BR-153, iniciado em 1997, outro fator limitante foi a mortalidade dos indígenas mais experientes nas áreas de captação de alimentos e ao grande incêndio ocorrido em 1996.

Essa conjunção levou os *Aikewara* a fazerem acordo com outros indígenas como afirma Beltrão (1998) a escassez de caça levou a indícios de subnutrição na aldeia culminando no acordo de lideranças *Aikewara* e *Gavião*, deslocando-se para a Reserva Indígena Mãe Maria, obtendo jabutis para que assim pudessem abastecer a floresta e aumentar a produção a ponto dos *Aikewara* terem caça para seu próprio sustento na sua aldeia.

1.3. A importância dos Castanhais

O Território Indígena Sororó é conhecido na região como uma área de produtores de castanha-do-pará [8](*Bertholletia excelsa*), a semente é vendida na BR-153 e nos municípios vizinhos. Mastop-Lima (2015) relata que além do comércio os *Aikewara* também fazem uso da castanha, sendo consumida *in natura* e também como leite no cozimento de algumas caças, porém a extração vegetal das castanhas foram fontes de conflitos como afirmado por Laraia e Matta (1978)

Em 1669, as frentes pioneiras chegaram na região indígena dos *Aikewara*, em busca de riquezas como canela, castanha e cravo. Nó século XVII o gado foi expandindo as fronteiras do "Tocantins e mais ao Sul do Pau d'Arco. Como parte desse tipo de penetração é que surgiu Marabá, que posteriormente se tornou um entreposto comercial." (Ibid., 1978, p.62) O autor afirma que Marabá era o lugar onde se pensa e se decide , em última instância, o destino das populações tribais do Tocantins, mas enquanto os Gaviões e os Asuriní têm seus primitivos territórios em dependência imediata pelos empresários de Marabá, os Surui recebem as suas terras pobres castanheiros, fugidos dos garimpos ou dos castanhais dominados por Marabá.

> "Em 1947, ao estabelecerem os coletores de castanha uma 'colocação' no lugar denominado Cajueiro, perto da aldeia antiga, os índios tentaram uma aproximação. O proprietário da 'colocação' e seus empregados abriram fogo contra os indígenas ferindo alguns deles" (Ibid., 1978, p. 64).

Esse conflito motivado pela posse dos castanhais culminou na mudança da aldeia para 8km da antiga localização, que era próxima dos castanhais. A aproximação do Frei Gil Gomes com os indígenas se deu de forma satisfatória, e isso fez com que os

---

[8] A castanha-do-pará também é conhecida mundialmente como castanha do Brasil, esse fruto é característico da floresta amazônica, chegando a atingir de 30 a 45 metros de altura, a madeira foi e ainda é muito usada para construções de casas e pontes, devido ao uso indiscriminado, hoje a extração é proibida por lei, pois encontra-se ameaçada de extinção.

indígenas acreditassem que assim seria a aproximação com os brancos. Na tentativa de uma nova aproximação com os castanheiros, num lugar chamado Fazenda Fortaleza, culminou em morte de três índios e outros três feridos. Laraia e Matta (1978)

Dentro de uma área onde o beneficiamento da castanha delineia o perfil sócio econômico dos *Aikewara* , surgem novos capitais, garimpo, extração de madeira, e os incentivos fiscais se tornam atividades complementares concedidos por alguns órgãos transformando a terra como mercadoria. (Laraia e Matta 1978; Emmi e Marin 1998).

"A oligarquia de Marabá – entendida como grupo controlador dos poderes político, econômico e social local – conserva na gênese de seu poder a propriedade da terra, associada aos interesses comerciais de exportação da castanha." (Ibid. 1998, p. 55) Desta forma as oligarquias eram formadas por famílias tradicionais de Marabá que detinham também o poder político, e exercia esse poder pelo território e pela extração da castanha, estendendo por longas décadas, Ibid., (1998). "O 'chefe político' e o grande produtor de castanhas confundem-se numa só pessoa. O poder econômico e da chefia correlacionam-se e são de tal forma independentes que nenhuma pessoa na área, pode pretender a uma sem dominar a outra." (LARAIA e MATTA, 1978, p. 94).

As extensas áreas de castanhais eram concedidas aos "proprietários" através do aforamento[9] concedido pelo Estado, gerando conflitos pela posse das terras. Os conflitos com manifestações de violência iniciou na década de 80, principalmente em oposição aos indígenas e camponeses devido ao sistema econômico usual. Emmi e Marin (1998).

> Mas os arrendatários de castanhais, conscientes da atual situação indígena, usam do preconceito para extroverter o seu descontentamento porque os indígenas ocupam uma vasta área de terra e não estão submetidos, mais intensamente, ao controle do sistema econômico, do qual os patrões são beneficiados. (LARAIA e MATTA, 1978, p.104)

O regime de trabalho era subordinado a relação de dependência do tipo paternalista, porém os processos de expansão do capital interferiu na mão-de-obra dos castanhais. Em 1960, a família Mutran, Almeida e Moraes controlavam uma vasta área de castanhal, sendo reforçada pelos anos posteriores. Emmi e Marin (1998). Em 1961, as áreas de castanha dos indígenas eram ocupadas por um pequeno número de regionais, o "proprietário" sabendo que os índios eram os verdadeiros donos das terras, preocupava-se em agradá-los para que assim não reivindicassem seus direitos sobre o território. O preconceito para com o os índios diminuíram a partir da capacidade de resistência e

---

[9] É uma modalidade jurídica de apropriação da terra em que o Estado mantém-se como proprietário e o foreiro detém o direito de uso. Emmi;Marin (1998, p. 56)

conhecimento deles de adentrar a mata preservada, “embora não consiga dissipar certos estereótipos, adquiridos em Marabá ou provenientes do seu lugar de origem.” (Ibid., 1978, p.107).

Após vários conflitos causados pelo território e seus castanhais, hoje os remanescentes de castanha são ainda a principal fonte de renda dos *Aikewara.* A colheita da castanha ocorre entre os meses de dezembro a março. Os *Aikewara* passam dias acampados na floresta para a realização da colheita, e o transporte é realizado através dos animais de carga ou de tratores.)

Beltrão (1998) afirma que a produção da castanha é maior que a produção de outras espécies frutíferas existentes, embora, a produção caiu devido ao desmatamento e aos incêndios florestais. A abertura do campo de pouso no coração do território *Surui* e a abertura da BR-153 em 1972 atravessou a área indígena Sororó numa extensão de 11 quilômetros, cortou o mais produtivo castanhal indígena, acarretando prejuízos até hoje não calculados. O outrora produtivo castanhal *Surui* localiza-se no chamado Polígono da Castanha, área disputadíssima no sul do Pará dada o seu significado político-econômico. Ibid., (1998). Nesse sentido a autora versa sobre os possíveis prejuízos que a extração supracitada provocou:

> Tomando por base uma produção anual de 1.200 a 1.300 hectolitros de castanha a queixa tem fundamento: a produção foi reduzida em mais de 70%. A cada ano, os *Suruí* deixam de ganhar, pelo menos, o correspondente a 950 hectolitros de castanha. Durante 26 anos, a comunidade deixou de receber o correspondente a 24.700 hectolitros da castanha. Considerando o preço da última safra R$ 30,00 (trinta reais) por hectolitro, os *Suruí* deixaram de receber R$ 741.000 (setecentos e quarenta e um mil reais). (Ibid.1998, p. 16).

Após os conflitos e as violências sofridas por conta do Estado, seja por omissão ou pela forma de exercer o poder político, os indígenas resistiram e ainda possuem dentro de suas terras áreas de castanhais. (Laraia, 1998; Silva, 2007; Calheiros, 2014).

2- INCÊNDIOS FLORESTAIS

2.1. ASPECTOS DO FOGO

“O fogo é o elemento central da composição geofísica de nosso planeta, que desde sua formação lança erupções constantes de lava fervente e provoca incêndios naturais.” (GONCALVES, 2005, p. 23).

Como acontece em qualquer outra reação química, o fogo só existe na presença de seus respectivos reagentes, que compõem o triângulo do fogo, de acordo (figura 02):

Figura 02- Triângulo do Fogo

Fonte: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Acessado em (2018)

Caso não haja a presença de algum elemento do triângulo, não haverá ocorrência de fogo, deste modo para que possa haver o sucesso no combate ao incêndio é necessário que retire um dos elementos para que assim haja o controle/manejo.

Há vários fatores que influenciam e intensificam os incêndios florestais, como a vegetação (combustível), a temperatura do ar, o vento, a umidade relativa do ar, topografia e o relevo. No Estado do Pará o verão é muito intenso, e a temperatura nessa estação do ano se torna muito alta, facilitando a formação de incêndios.

2.2. Conceito: Incêndio Florestal e queimada

"O processo de queimadas e incêndios florestais pode ser entendido como um sistema que envolve o material combustível, as condições climáticas e o fator de ignição, que é prioritamente a ação humana" (LAZARRINI, et al, 2016, p. 107).

"Considera-se Queima Controlada o emprego do fogo como fator de produção e manejo em atividades agropastoris ou florestais, e para fins de pesquisa científica e tecnológica, em áreas com limites físicos previamente definidos" (IBAMA, 2017, p.5). Em contrapartida Ramos (1995, p. 30) afirma que:

> INCÊNDIO FLORESTAL: É todo fogo sem controle que incide sobre qualquer forma de vegetação, podendo ter sido provocado pelo homem (intencional ou negligência) ou por fonte natural (raio).
>
> QUEIMADA: É fogo decorrente de prática agropastoril ou florestal, onde é utilizado de forma controlada, atuando como um fator de produção.

De acordo Ramos (1995), na queimada é usado um fogo com controle, e o incêndio é um fogo sem controle, mas, vale ressaltar que a queimada se colocada de forma errônea, em horário inapropriado, não observar a velocidade e direção do vento, assim

como não preparar aceiro[10]. Nesse sentido, será usada a definição de Lazarrini (2016), onde os processos são equiparados e são prioritariamente de origem humana.

2.3. Legislação pertinente

As características a cima apresentadas conjugaram-se para uma reflexão dos principais órgãos ambientais, deste modo, a reformulação do novo código florestal 12.651/2012, apesar de proibir o uso do fogo, abriu-se algumas exceções:

> Art. 38. É proibido o uso de fogo na vegetação, exceto nas seguintes situações:
> § 2º Excetuam-se da proibição constante no caput as práticas de prevenção e combate aos incêndios e as de agricultura de subsistência exercidas pelas populações tradicionais e indígenas.
> Art. 40. O Governo Federal deverá estabelecer uma Política Nacional de Manejo e Controle de Queimadas, Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, que promova a articulação institucional com vistas na substituição do uso do fogo no meio rural, no controle de queimadas, na prevenção e no combate aos incêndios florestais e no manejo do fogo em áreas naturais protegidas. (BRASIL, 2012, p.33-34)

De acordo Falleiro, Santana e Berni (2016, p. 96) "nos trabalhos desenvolvidos dentro das terras indígenas é preciso levar em conta que os indígenas têm direito de fazer uso de suas práticas e costumes tradicionais praticamente sem restrição." Essa particularidade, facilita a técnica de queima controlada empregada no TI através do Manejo Integrado do Fogo, prática essa liberada pelo novo código florestal.

Em contrapartida o IBAMA (2017, p.5) afirma que "apesar do processo de queima controlada ser legalmente permitido e atuar como prevenção a incêndios florestais, não se pode negar a existência de amplas externalidades negativas com a utilização do fogo" pois o fogo mesmo colocado de forma "controlada" traz danos ao solo e a biodiversidade.

Nesse sentido, as exceções acima citadas corroboram para a implantação do Prevfogo em áreas protegidas, assim como o uso da queima prescrita por indígenas e populações tradicionais. As queimas prescritas podem ser utilizadas para o manejo de áreas com alto teor de material combustível, consumindo somente a biomassa que está na superfície do solo e não atingindo as raízes das árvores onde o fogo é colocado num período de fim da estação chuvosa, tomando todos os cuidados da prevenção para que o fogo não perca o controle, culminando com a diminuição combustível na época mais

---

[10] Os aceiros se definem como barreiras naturais ou construídas, limpas de vegetação, parcial ou completamente, de uma largura variável (em geral, de 5 a 20 metros), instaladas previamente ao incêndio. Além disso, ele pode ser produzido para auxiliar a ação de combate (acesso, ponto de ancoragem, etc.). Portanto, a abertura de aceiros é uma atividade de prevenção.

quente do ano e consequentemente com a diminuição de incêndios florestais. Esse tipo de ação também pode ser chamado como Manejo integrado do fogo (MIF), geralmente é usado em TI com o bioma cerrado e em manejo do solo para iniciarem suas "roças". Falleiro, Santana e Berni (2016)

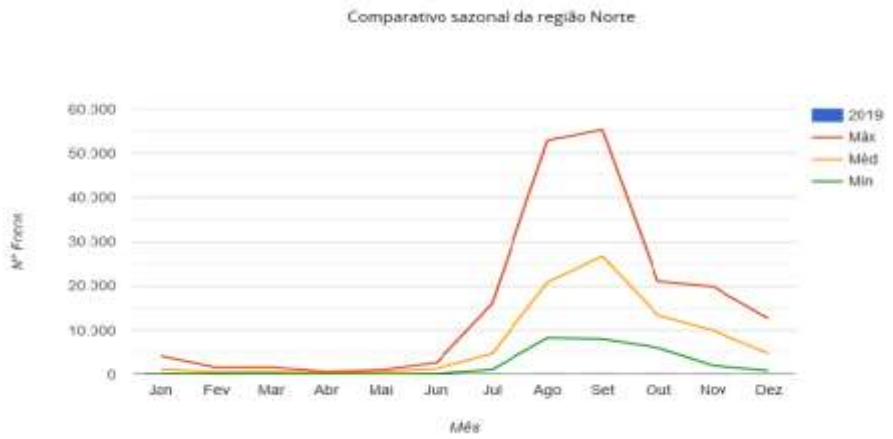
Esse cenário nos mostra que há vários conceitos a serem trabalhados, mas será buscado se há o uso de fogo e de que forma é efetuada quais desses conceitos representam os conhecimentos tradicionais dos indígenas Sororó, e se a prática realizada atualmente é imposta pela ciência moderna, ou é valorizado o saber tradicional.

2.4. Tecnologias de monitoramento de incêndio florestal

2.4.1. Satélites como ferramentas de identificação de focos de calor

As tecnologias de monitoramento dos incêndios florestais ganhou protagonismo nos últimos 20 anos, uma dessas ferramentas é a detecção de focos de calor que é capturado por vários satélites. MMA, (2009) "A expressão focos de calor é utilizada para interpretar o registro de calor captado na superfície do solo por sensores espaciais." (BATISTA, 2004, p. 237). Esses dados são disponibilizados diariamente através do site do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) os referidos dados podem se encontrados na forma de mapa dividido por região, ou por um quadro comparativo no decorrer dos anos 1998 a atualmente, com dados estatísticos de máximo, média e mínimo, conforme apresentado na (figura 03).

Figura 03- Gráfico comparativo dos dados do ano corrente com os valores máximos, médios e mínimos, no período de 1998 até 07/01/2019



Fonte: http://www.inpe.br/queimadas/portal/estatistica_estados Acessado em 2018

A circunstância acima apresentada corrobora para uma melhor identificação das áreas propensas aos incêndios, assim como, identifica as áreas mais recorrentes, podendo desta forma, contribuir para a prevenção dos incêndios florestais. De acordo com Soares (1994, p. 41) as "estatísticas sobre ocorrência de incêndios são fundamentais, não apenas para se conhecer o histórico dos incêndios, mas também para auxiliar no desenvolvimento de tecnologias e sistemas de manejo ou controle de fogo."

Em contrapartida, Batista (2004) afirma que o sensoriamento remoto é a forma de monitoramento mais viável, devido à multiplicidade dos ecossistemas existentes no Brasil, porém esse sistema apresenta-se frágil, "devido as limitações técnica inerentes ao serviço utilizado e também devido a falta de estudos básicos sobre o comportamento do fogo e as características ambientais associadas á ignição e propagação dos incêndios nos diversos ecossistemas brasileiros." (Ibid., 2004, p. 238).

2.4.2. Boletim de Monitoramento de focos de calor e queimadas no Estado do Pará

Uma outra ferramenta de monitoramento de focos de incêndios florestais encontra-se no site da Secretária de Meio Ambiente e Sustentabilidade do Estado do Pará (SEMAS) esse monitoramento é realizado através da Sala de Situação para monitoramento atmosférico e hidrometeorológico, onde monitora os focos de queimadas e risco de incêndios florestais em todo o território Paraense. Os boletins são laçados ora diariamente ora a cada 48 horas, bem como boletins de monitoramento mensais, onde consta uma breve análise sobre a distribuição espacial dos focos detectados satélite de Referência AQUA, utilizando o sensor MODIS e processadas pelo INPE. A descrição contém a distribuição de focos por município e também os focos registrados nas Áreas Protegidas do Estado (Unidades de Conservação Estaduais e Federais, bem como Terras Indígenas), além da análise das condições meteorológicas favoráveis ou desfavoráveis ao surgimento de incêndios florestais, com risco de suscetibilidade ao fogo e previsão de incêndios florestais baseado nas condições meteorológicas.

No site são disponibilizado os boletins a partir do ano de 2016 até atualmente. É apresentado o mapa do Estado do Pará indicando os municípios e as áreas protegidas que possuem maior foco de incêndio, e seus respectivos números, bem como apresenta-se gráficos com as áreas protegidas com maior incidência de focos de incêndios. SEMAS (2018)

Nesse sentido essa ferramenta de forma mais detalhada pode contribuir para a prevenção e o combate de incêndios florestais assim como mapear as áreas de maior incidência de focos de calor.

2.4.3. Registro de Ocorrência de Incêndio (ROI)

"O ROI e a análise estatística dos mesmos são ferramentas essenciais para se definir estratégias de prevenção e combate a incêndios e indispensáveis para os países que se empenham em gerenciar a questão do fogo de forma eficiente e organizada." (IBAMA, 2017, p.[3]). Pois nele é contida várias informações relevantes para o mapeamento e extensão dos incêndios florestais, tais como, localização, coordenadas geográficas, formas de combate/controle, possíveis causas, danos sofridos, vegetação atingida e em quanto tempo durou a referida ação.

(Bontempo, 2011; Lazzarin, 2016) afirmam que essa ferramenta é muito usada nas atividades das brigadas indígenas (Prevfogo), como forma de mensurar a dimensão e recorrência dos incêndios, após a utilização deste recurso pelo Prevfogo, "houve um grande avanço no registro dos incêndios florestais e, consequentemente, na compilação dos dados." (Ibid., 2011, p. 251). "O preenchimento correto do ROI serve para conhecer o histórico de ocorrência de incêndios, subsidiar o planejamento das ações de prevenção e combate e auxiliar na elaboração de programas de manejo do fogo." (IBAMA, 2017, [3])

2.4.4. Centro Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais (Prevfogo)

Em 1980, foi evidenciado a ausência de estrutura governamental para as ações de incêndio florestal, essa ação deu-se através do protagonismo na mídia nacional e internacional de mais de 250.000 focos de calor haviam sido detectados pelo INPE. IBAMA (2018). Nessa época, o pêndulo se deslocava para a necessidade de mudança estruturais, foi então criado pelo Poder Público "em 1988, a Comissão de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais (Conacif), no âmbito do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF).[...] visando estabelecer critérios para o manejo do fogo" (Ibid., 2018 [1])

Na busca de ferramentas para a prevenção e combate dos incêndios florestais, o governo federal criou em 10 de abril 1989, através do Decreto nº. 97.635, o Sistema Nacional de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, que atribui ao Instituto

Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis -IBAMA a competência de coordenar as ações necessárias à organização, implementação e operacionalização das atividades relacionadas com a educação, pesquisa, prevenção, controle e combate aos incêndios florestais e queimadas. (Falleiro et al., 2016; Gonçalves, 2005; Ibama, 2018; Ramos, 1995;)

O Prevfogo contrata brigadas desde 2001, onde inicialmente o objetivo era proteger Unidades de Conservação (UCs) Federais, (Figura 04). De 2008 a 2012, as contratações passaram a integrar o Programa de Brigadas em Municípios Críticos, cujo foco era conter as chamas nas localidades com os maiores índices de incêndios florestais. A priori o Ibama desenvolvia um programa destinado aos municípios críticos, direcionou seus esforços para as áreas sob responsabilidade da União, a exemplo das Terras Indígenas. Em 2013 foi assinado o Acordo de Cooperação Técnica 41, entre Ibama e Funai, para seleção, capacitação e contratação de brigadistas indígenas, além da disponibilização de equipamentos e veículos. Em 2014 foram criadas 30 brigadas indígenas, com 519 brigadistas responsáveis por uma área de 14.508.031,0 hectares em Terras Indígenas. (Falleiro et al., 2016; Gonçalves, 2005; Ramos, 1995;)

Figura 04- Prevfogo do Território Indígena Sororó no combate ao incêndio florestal em área protegida estadual.

Fonte: Autoria própria

Em 2015 foram 34 brigadas e 608 brigadistas contratados para protegerem uma área de 17.126.660,3 hectares. (Falleiro et al., 2016; Gonçalves, 2005; Ibama, 2018; Ramos, 1995;) “o programa apresentou excelentes resultados e a tendência é a ampliação do número de brigadas, indígenas contratados e da área protegida.” (FALLEIRO; SANTANA e BERNI, 2016, p. 92).

2.5. Incêndio florestal no povoado Sororó

O uso do fogo é uma das técnicas mais empregadas tanto pelo grande latifúndio, quanto pelo pequeno produtor rural, no intuito de realizar limpeza do pasto ou para eliminar cultivos anteriores, essa prática é usada principalmente pela rapidez da limpeza da área e pelo baixo custo. "As queimadas e incêndios florestais no Brasil alcançam todos os anos dimensões gigantescas com média de 170 mil focos de queimadas por ano." (IBAMA, 2017, p.[5]) as causas e consequências das queimadas e dos incêndios florestais no País, potencializada pelo crescimento de perdas patrimoniais, ameaças à segurança e à saúde pública, perdas de vidas humanas e degradação ambiental sistêmica decorrentes daqueles fenômenos. (Ibid., 2016, p. [1])

Entretanto, os incêndios florestais é uma das principais causas da perca da biodiversidade no TI e vem trazendo sérias implicações aos *Aikewara*, principalmente no que tange a alimentação e ao extrativismo vegetal. Em 1996, ocorreu um incêndio no Território Indígena Sororó, no decorrer da ampliação e asfaltamento da BR-153, causando danos a fauna, culminando com a morte das caças mais apreciadas pelos indígenas. Mastop-Lima (2002).

Para (Mastop-Lima, (2015a); Aikewara:entre histórias castanhas e estrelas, (2011) em Outubro de 2012, houve um incêndio de grande proporção, onde os índios acusam ser de origem criminosa, havendo "a destruição de castanhais; açaizais; materiais para confecção de artesanato como taboca; morte de animais [...] destruição das ervas medicinais, seca dos igarapés." (Ibid. 2011, p[1]). Devido a grande proporção dos incêndios e ao prejuízo causado, os indígenas temem que no próximo ano seja ainda pior. Neves (2012).

Nesse sentido, as queimadas corroboram para a redução da caça e das atividades de geração de renda provenientes da floresta. Segundo Ibid. (2015a) "a Casa do Mel ainda existe, mas está inativa, pois, segundo os Aikewára, não há mais mel na mata, por conta das inúmeras queimadas realizadas nas fazendas e assentamentos rurais em torno da aldeia, que afugentaram as abelhas." Os *Aikewára* afirmam que parte dos incêndios são de responsabilidade dos agricultores e fazendeiros, provenientes de limpeza do pasto, a queimada acaba invadindo o Território Indígena. Ibid. (2002).

Em suma, buscar ferramentas que facilitam a identificação de focos de calor em áreas protegidas é fator de suma importância para que possa prevenir o incêndio florestal. Nesse sentido, busca-se identificar se ferramentas disponíveis estão sendo

eficazes para a prevenção, controle e manejo dos incêndios florestais. O objetivo da referente pesquisa é analisar os efeitos da participação indígena no Prevfogo enfocando as mudanças nas dinâmicas socioambientais dos incêndios florestais. Quantificar os equipamentos e/ou pessoas quanto a prevenção e combate de incêndio florestal; Analisar os impactos dos incêndios na segurança alimentar no Território Indígena; Analisar a evolução da prevenção e combate aos incêndios florestais com a formação da brigada indígena através do Relatório de ocorrência de Incêndios (ROI) correlacionando com os dados de foco de calor obtidos pelo Boletim de monitoramento de queimadas.

3- PERCURSO METODOLÓGICO

3.1. Área de estudo

O território indígena Sororó encontra-se entre os municípios de São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia ambos estado do Pará. O povo *Aikewara* como se autodenominam são Tupi-Guarani. O referido Território indígena encontra-se no bioma Amazônia, com cobertura vegetal de 100% de floresta ombrófila densa, com a localização geográfica -5.93’3094” S ; -48.639’858” w, como mostra a (Figura 05)

Figura 05- Imagem satélite do Território Indígena Sororó.

Fonte: Google Maps, acessado em 2018.

3.2. Brigada Indígena do Território Sororó

O Prevfogo, formado na aldeia Sororó é constituído por indígenas compostos pela aldeia Sororó e Itahwy ambos *Aikewara*, com um contingente de 14 (quatorze) brigadistas. O objetivo de efetuar a prevenção, combate/controle de incêndios florestais, coleta de sementes e manejo do viveiro florestal, que fora construído pelos mesmos de forma rústica na aldeia Sororó. Nesse sentido, o Prevfogo além de realizar a prevenção

dos incêndios nas florestas, (Figura 06) colabora para a manutenção das florestas através da identificação e produção de mudas, das espécies que foram atingidas pelos incêndios florestais, tais como os castanhais, que são áreas que vem sofrendo perdas significativas devido aos incêndios recorrentes.

Figura 06- Incêndio florestal no Parque Estadual Serra dos Martírios/Andorinhas

Fonte: Autoria própria.

3.3. Metodologia

Para obter o objetivo Mapear o quantitativo de equipamentos e/ou pessoas quanto a prevenção e combate a incêndio florestal, serão realizadas entrevistas semiestruturada com o chefe do esquadrão (representante da comunidade indígena), e com o responsável pelo Prevfogo do Estado do Pará, para que assim possamos verificar e confrontar os pontos de vista tanto por parte Estado como pela brigada indígena.

Para coleta de dados primários, como quantitativo de indígenas contratados e quantos necessários para cobrir toda a área do Territorio Indígena Sororó, o parâmetro se estenderá para os equipamentos. (TEBALDI, et al. 2013) A verificação da disponibilidade de brigadista será analisada através do resultado do déficit com a seguinte equação:

$$Dt = [(D.TA) + (D.BC) + (D.MO) + (D.CO) + (D.AO) + (D.VP) + (D.BQ)]$$

(1)

Sendo que Dt= Déficit total; D= Déficit de colaborador resultante da equação (2), onde P= Peso estimado para cada colaborador.

$$D = E - N$$

(2)

Onde E= Números total de colaboradores existentes; N= Número necessário de colaboradores de acordo com a perspectiva do Chefe do esquadrão.

Os equipamentos utilizados serão destrinchados e distribuídos em classes de uso direto e indireto, o peso estimado aos equipamentos dará através do grau de importância na execução das ações referente ao combate/controle do incêndio florestal nas TIs.

A mensuração quanto a classificação dos equipamentos será realizada a partir da verificação da disponibilidade de equipamentos para as TI, através do resultado do déficit total (Dt), que é dado por:

$$Dt = \sum_{i=}^{n} (\mathrm{De}).\mathrm{P}i(3) \qquad (3)$$

Sendo Dt= Déficit total; De= Déficit de equipamento existente nas TI, para cada classe de equipamento, sendo *i*= {1,2,3,4,5}; P= Peso estimado para cada classe de equipamento i. (TEBALDI, et al. 2013).

Para a realização da somatória de (De) será realizado um levantamento dos equipamentos com aplicação direta e indireta para o combate/controle de incêndios florestais.

Nesse sentido, o menor índice reflete melhores condições de disponibilidade de colaborador e de equipamentos, ou seja, quanto mais próximo de 0 (zero) melhores as condições de disponibilidade de recursos para as referidas ações (TEBALDI, et al. 2013).

Buscando-se analisar os impactos socioambientais e na segurança alimentar no Território Indígena, assim como identificar quais os pontos positivos e negativos que Prevfogo trouxe para os brigadistas e para a comunidade indígena na questão social, ambiental, econômico e intercultural será realizado um questionário semiestruturado aplicando a brigada e ao cacique Maíra bem como ao representante do Prevfogo, no Estado do Para.

No intuito de alcançar o último objetivo, de analisar a evolução da prevenção e combate aos incêndios florestais com a formação da brigada indígena através do Registro de ocorrência de Incêndios (ROI), será feito analise do referido relatório no período de 2014 a 2018 verificando se houve eficácia na prevenção e combate ao incêndio

Florestal após a contratação do Prevfogo. O recorte temporal representa dois (02) anos sem a brigada e dois (02) anos com a implantação da brigada. Entretanto esse período foi escolhido para que se torne equiparado na comparação temporal, pois a implantação da brigada indígena no território Sororó realizou em 2016. Bem como analisar os boletins de monitoramento de queimadas e incêndios do Estado do Pará, cruzando os dados com o ROI, para que assim possa assimilar se os focos de incêndios atribuídos a TI Sororó foram combatidos e/ou prevenidos. Entretanto vale ressaltar que os dados disponibilizados no site da SEMAS, são apenas no período de 2016 a 2019.

4- RESULTADO PRELIMINAR ALCANÇADO

Chegou-se a conclusão que a avaliação dos dados do Boletim de Monitoramento de Queimadas e Incêndios Florestais no Estado do Pará, que não há evidencias de focos de calor significativos no Território Indígena Sororó, porém vale ressaltar que no ano de 2017, houve um incêndio que perdurou por mais de uma semana nas áreas de castanhais dos indígenas, onde eles contaram com recursos de transporte da UC estadual para uma melhor eficácia no combate, após a pesquisa exploratória de campo será levantado se houve o incêndio no ano de 2018 e qual sua periodicidade, que provavelmente será confirmada pelo ROI.

Deste modo com a análise preliminar dos boletins lançados pela SEMAS, chegamos a conclusão de que o mesmo não é eficiente no que tange a abrangência do Território Indígena Sororó.

5- REFERÊNCIAS

AIKEWARA: entre histórias castanhas e estrelas. **Sustentabilidade na Terra Sororó.** [Marabá], Dez. 2012, Blog. Disponível em: http://aikewara.blogspot.com/search/label/Queimadas%20na%20terra%20ind%C3%ADgena%20Soror%C3%B3. Acesso em 12 jul 2018.

ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco:** cosmologias do contato no norte-amazônico. São Paulo: Unesp, 2002.

BATISTA, Antônio Carlos. DETECÇÃO DE INCÊNDIOS FLORESTAIS POR SATÉLITES. **Floresta**, Cutiriba, v. 34, n. 2, p.1-9, ago. 2004. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/floresta/article/view/2402/2010. Acesso em: 7 jul. 2018.

BELTRÃO, Jane Felipe. **Laudo Antropológico** - Área Indígena Sororó a propósito da BR-153. Campinas, SP, dez. 1998. (mimeo)

BONTEMPO, César Gínia, et al. Registro de Ocorrência de Incêndio (ROI): evolução, desafios e recomendações. **Biodiversidade Brasileira**: [s.l], Ano I, nº 2, p. 247-263, 2011 Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/revistaeletronica/index.php/BioBR/article/view/108 Acesso em 05 jun. 2018

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Lei nº nº 12.651, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa e da outras providências. : Legislação federal e marginália. Brasília, DF, 25 maio 2012.

CALHEIROS, Orlando. "NO TEMPO DA GUERRA": algumas notas sobre as violações dos direitos dos povos indígenas e os limites da justiça de transição no Brasil**. Re-vista verdade, Memória e Justiça.** V9. 2015. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39357263/OrlandoCalheirosArtigo_1.pdf. Acesso em 05 jul 2018.

CALHEIROS, Orlando. **Aikewara Esboços de uma sociocosmologia tupi-guarani.** 2014. 303 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CARNEIRO FILHO, Arnaldo; SOUZA, Oswaldo Braga de. **ATLAS de Pressões e Ameaças ás Terras Indígenas na Amazônia Brasileira.** 2009. Disponível em: https://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/publicacoes/10378.pdf. Acesso em: 13 jul. 2018.

CUCHE, Denys. **Cultura e Identidade:** In: A noção de cultura nas ciências sociais. Tradução de Viviane Ribeiro. 2º ed. São Paulo: Edusc, 2002.

FALLEIRO, Rodrigo de Moraes; SANTANA, Marcelo Trindade ; BERNIL, Cendi Ribas. **As** Contribuições do Manejo Integrado do Fogo para o Controle dos Incêndios Florestais nas Terras Indígenas do Brasil, São Paulo, 2006, **Revista Biodiversidade Brasileira**, disponível em http://www.icmbio.gov.br/revistaeletronica/index.php/BioBR/article/view/655/492. Acesso em 23 Ago. 2018.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Modalidade de Terras Indígenas**. Disponível em: http://www.funai.gov.br/ Acesso em: 28 Set. 2018.

GONÇALVES, Juscelino do Santos. **A prática da queimada no saber tradicional e na concepção científica de risco:** estudo sobre o uso do fogo por pequenos produtores do Norte de Minas Gerais. 2005. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Magister Scientiae, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-mg, 2005. Disponível em:http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/9957/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 jul. 2018.

GOOGLE. Google Earth. Versão 2019. **Mapa do Território Indígena Sororó.** Disponível em: https://www.google.com/maps/@-5.9703248,-48.7970236,36035m/data=!3m1!1e3. Acesso em 12 ago 2018.

GUERRA, Antônio José Teixeira; COELHO, Maria Cecília Nunes. **Unidades de Conservação**: abordagens e características geográficas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

ISA, Instituto Socioambiental. **Terras indígenas no Brasil.** Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3859. Acesso em 15 jul 2018.

JOSÉ, Bertoni; NETO LOMBARDI, Francisco, **Conservação do Solo**. 9ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami; tradução Beatriz Perone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LARAIA, Roque de Barros. **Tupi:** índios do Brasil atual. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

LARAIA, Roque de Barros; MATTA, Roberto de. **Índios e castanheiras.** 2ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

LAZZARINI, Gustavo Maximiano Junqueira et al. Avaliação da eficácia da Implementação de Brigadas Indígenas como Política de Combate a Incêndios Florestais. **Biodiversidade Brasileira**: BioBrasil, [s.l], Ano 2, nº 6, p.106-120, 2016. Disponível em: http://www.icmbio.gov.br/revistaeletronica/index.php/BioBR/issue/view/44/showToc. Acesso em: 05 jun. 2018.

LIFSCHITZ, Javier Alejandro. **Os agenciamentos da memória política na América Latina**. RBCS- Revista brasileira de Ciências Sociais.Vol. 29 nº 85 ,

MASTOP-LIMA, Luiza Nazaré **. Povos indígenas e agricultores familiares:** a luta pela construção da identidade e da diversidade no território sudeste paraense. 2015. 203 f. Tese (Doutorado) - Curso de Antropologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: http://ppga.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Tese%20Luiza%20Mastop-Lima.pdf. Acesso em: 06 ago. 2018.

MASTOP-LIMA, Luiza Nazaré. De "fraquinhos" a *Aikewára*: construção de identidade e resistência de um povo tupi na Amazônia. **Revista Tellus**, Campo Grande, MS ano 15, n. 29, dez. 2015. Disponível em: http://www.tellus.ucdb.br/index.php/tellus/article/view/355. Acesso em 06 ago. 2018.

MASTOP-LIMA, Luiza Nazaré. **O tempo antigo entre os Suruí/Aikewára:** um estudo sobre mito e identidade étnica. (Dissertação) Mestrado. Curso em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém. 2002.

MELLO, Neli Aparecida de. **Políticas Territoriais na Amazônia**. São Paulo: Annablume, 2006.

MMA, MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Roteiro Metodológico para a Elaboração de Plano Operativo de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais.** 2018. Disponível em: https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/roteirometodologicoparaaelaboracaodeplanooperativodeprevencaoecombateaosincendiosfloretaisdigital.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018

NEVES, Ivânia dos Santos. E-aikewara: inscrições de urucum no ciberespaço. In: 3° Simpósio hipertexto e tecnologias na educação redes sociais e aprendizagem, 18., [2012], Pernambuco. **Anais Eletrônicos [...]** Pernambuco: Ufp, 2012. p. 01 - 18. Disponível em: http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ivania-dos-Santos-Neves.pdf. Acesso em: 04 jun. 2018.

PEREIRA, Augusto Claúdio; FIEDLER, Nilton César; MEDEIROS, Marcelo Brilhante de. Análise de ações de prevenção e combate aos incêndios florestais em unidades de conservação do cerrado. **Revista Floresta**, Curitiba, Paraná. Disponível em https://revistas.ufpr.br/floresta/article/view/2378. Acesso em Jul 2018.

RAMOS, Paulo Cezar Mendes. Sistema nacional de prevenção aos incêndios florestais. *In*: I Fórum Nacional sobre Incêndios Florestais / III Reunião Conjunta IPEF-FUPEF-SIF, **Anais eletrônicos [...] 1995** [S.L.]. Disponível em: http://www.ipef.br /publicacoes/forum_incendios/cap09.pdf > Acesso em 23 Set. 2018

SÁBER, Aziz Nacib Ab'. **Ecossistemas do Brasil.** São Paulo: Meral Livros, 2009.

SENAR, SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM RURAL. **Prevenção e Controle do Fogo na Agricultura.** Brasília, DF, 2018.

SERAFIM, Ernildo César da Silva; TAVARES, Edla Patrícia da S.; SILVA, Francisca Helena Aguiar da. **O Gavião Real nas áreas protegidas de São Geraldo do Araguaia, Estado do Pará.** Marabá, Boletim técnico, nº9, 2017.

SOARES, Ronaldo Viana. Ocorrência de Incêndios em Povoamentos florestais**. Revista floresta**, [Paraná], 1994. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/floresta/article/view/6424/4616. Acesso em 15 jun 2018.

TEBALDI, André Luiz Campos et al. Ações de Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais nas Unidades de Conservação Estaduais do Espírito Santo. **Floresta e Ambiente**, [s.l.], v. 20, n. 4, p.538-549, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S217980872013000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 maio 2018.

ESTÓRIAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM OLHAR PARA O DISCURSO MATEMÁTICO EM LIVROS PARADIDÁTICOS

Carlesom dos Santos Piano, carlesom.piano@unifesspa.edu.br, licenciado em Matemática, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Ronaldo Barros Ripardo, ripardo@unifesspa.edu.br, Doutor em Educação, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará

Resumo

Este artigo trata-se de uma pesquisa de mestrado, em andamento, na qual pretende-se apresentar um olhar para aspectos do discurso matemático em livros paradidáticos de matemática, em especial, os que possuem narrativas ficcionais. Busca-se identificar características do discurso matemático no que tange à comognição e analisar se as estórias apresentam em suas tramas conflitos comognitivos. Este estudo está embasado nos pressupostos teóricos de Anna Sfard (2008), que caracteriza a matemática e sua aprendizagem em termos discursivos. É uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Neste artigo a obra analisada tem como título "Uma proporção ecológica" e foi publicada no ano de 2002 pela editora Ática, sendo distríbuida para instituições de ensino público. Os resultados parciais apontam para uma ausência de conflitos comognitivos nas tramas analisadas e que os conteúdos matemáticos geralmente são abordados de maneira isolada em relação ao texto narrado.

Palavras-chave: Discurso matemático. Conflitos comognitivos. Estórias ficcionais. Livros paradidáticos.

Abstract

This article is about a master's research, in progress, in which one intends to present a look at aspects of mathematical discourse in paradidathic books of mathematics, especially those that have fictional narratives. It seeks to identify characteristics of the mathematical discourse with regard to the cognition and to analyze if the stories present in their plots comognitive conflicts. This study is based on the theoretical assumptions of

Anna Sfard (2008), which characterizes mathematics and its learning in discursive terms. It is a qualitative bibliographical research. The work is entitled "An ecological proportion" and was published in the year 2002 by Ática, being distributed to public education institutions. The partial results point to an absence of cognitive conflicts in the analyzed plots and that the mathematical contents are usually approached in isolation from the narrated text.

Keywords: Mathematical discourse. Comognitive conflicts. Fictional stories. Paradidathic books.

1 Introdução

As pesquisas em Educação Matemática vêm demonstrando cada vez mais a necessidade e importância de novos olhares e abordagens que possam atender às necessidades de professores e alunos no contexto educacional. A educação matemática, caracteriza-se nesse contexto, buscando por soluções e alternativas que viabilizam o ensino de matemática envolvendo conteúdos específicos com ideias pedagógicas, sempre partindo de referências teóricas consolidadas (FLEMMING et al, 2005).

No Brasil, os estudos em educação matemática começaram a consolidar-se a partir de 1988, ano em que inicou-se a Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Desde a sua fundação, a SBEM tem diante de si diversos desafios, alguns dos quais são a busca por respostas principalmente a respeito de currículo de matemática, formação de professores, livros didáticos e o uso de novas tecnologias educacionais.

Realizado pelo SBEM, o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM) é um fórum de divulgação de estudos e pesquisas em educação matemática no Brasil. A sua finalidade é facilitar o intercâmbio entre os grupos de pesquisas que, em diferentes países, se dedicam às pesquisas na área da Educação Matemática, oferecendo-lhes a possibilidade de conhecer as investigações que são realizadas em diferentes instituições.

O SIPEM é constituído por Grupos de Trabalhos (GT), que divulgam textos nas mais diversas tendências em educação matemática, tornando-se, assim, uma das principais atividades realizadas pela SBEM, fazendo com que a produção científica brasileira seja mais conhecida.

Nos mais diversos grupos de trabalhos que constituem o SIPEM, têm-se o GT 09 que apresenta pesquisas sobre os Processos Cognitivos e Linguísticos em Educação

Matemática. No âmbito da linguagem, a mesma possui grande influência em diversos contextos, dentre eles, as possibilidades pedagógicas da linguagem oral e escrita.

Dentre as possibilidades pedagógicas para a aprendizagem matemática estão as metodologias de ensino que exploram a linguagem oral e escrita. Nesse contexto, destacam-se os livros paradidáticos de matemática, por ser considerado um recurso que possui diversas potencialidades, sendo uma delas oriunda da diversidade de linguagens que pode utilizar-se.

Os livros paradidáticos geralmente são constituídos por uma sequência de ações que aludem ao real ou ao imaginário, além de ser uma ferramenta que possui um aspecto mais lúdico e atraente. Esse fator pode torná-lo eficiente no ponto de vista pedagógico, fazendo com que os textos narrativos se tornem facilitadores para a compreensão de conceitos matemáticos.

Nesse contexto, Dalcin (2002) discutiu em sua pesquisa a maneira como a matemática é abordada em livros paradidáticos, identificando as relações entre o texto escrito, a simbologia matemática e as imagens, demonstrando que, muitas vezes, este recurso didático constitui uma maneira diferenciada de trazer alguns conteúdos matemáticos em suas estórias, porém em outras vezes, são apenas vistas apenas como repetições de aulas, realizadas pelos personagens.

Por considerarmos o livro paradidático como um recurso que possui uma rica diversidade de linguagens e considerando a "linguagem" como um processo discursivo de comunicação, pretendemos prosseguir nessa reflexão apresentando uma análise do discurso matemático de livros paradidáticos de matemática, com base nos pressupostos teóricos de Anna Sfard (2008), que caracteriza a matemática e a aprendizagem matemática em termos discursivos.

Sfard (2008) compreende a matemática como um discurso, baseado na perspectiva da aprendizagem por participação. Para a autora, a matemática é percebida como uma forma bem definida de comunicação, de modo mais específico, como um tipo de discurso. O discurso, por sua vez, diz respeito a qualquer instância da comunicação, tanto dos outros como consigo mesmo. A comunicação é definida como uma atividade coletiva e padronizada dos discursos, de natureza repetitiva, ou seja, é entendida como uma atividade que resulta de processos coletivos, que se dá por meio de ações e reações entre indivíduos que se comunicam.

Sobre a aprendizagem de matemática, Sfard (2008) diz que é caracterizada como um processo de mudança de discurso e que a comunicação está diretamente ligada ao

pensamento e cognição de um sujeito. Compreendendo a matemática como um discurso, e o discurso como resultado de interações comunicativas, a busca por padrões discursivos é considerada a essência da pesquisa comognitiva de Anna Sfard (SFARD, 2008). O termo "comognitivo" é uma combinação de comunicação e cognição utilizada pela autora no que tange a esse fenômeno.

Com base nessa discussão o objetivo desta pesquisa consiste identificar as principais características do discurso matemático de estórias ficcionais em livros paradidáticos de matemática, bem como, analisar se as estórias apresentam em sua trama conflitos comognitivos e as características destes.

2 O discurso matemático

Anna Sfard (2001, 2006, 2007, 2008) é uma das autoras que têm buscado fundamentar alguns conceitos referentes à matemática e sua aprendizagem, caracterizando-a em termos discursivos. Para Sfard (2008) a matemática é compreendida como um discurso e a aprendizagem é caracterizada como um processo de mudança de discurso. A autora relaciona o termo discurso com a comunicação, assim o discurso diz respeito à qualquer instância da comunicação, consigo mesmo ou com os outros.

Por se utilizar um sistema verbal ou simbólico, o discurso é considerado uma forma bem definida de comunicação e linguagem, dessa maneira, são chamados de discursos os diferentes tipos de comunicação. Embora o discurso não sendo o único meio de comunicação, Sfard (2008) enfatiza que os conceitos matemáticos geralmente são assimilados através do discurso e da participação em discursos.

Nessa perspectiva é possível dizer que essa teoria baseia-se na aprendizagem por participação, na qual, a participação em atividades coletivas permite a um sujeito desenvolver a capacidade de implementá-las à sua própria maneira. Esta visão enfatiza os aspectos sociais, culturais e históricos do desenvolvimento humano.

Neste caso, a comunicação é vista como uma atividade coletiva que, quando observada através do tempo em suas manifestações diversas, demonstra repetição, e consequentemente padrões. A autora diz que,

> a repetição é a fonte da eficiência na comunicação. Se eu sei como reagir a uma dada ação de um interlocutor, é porque eu fui exposto a uma situação parecida antes e agora estou apto a implementar uma ação similar àquela que foi formada naquele momento (SFARD, 2008, p.195)

É possível dizer que a comunicação se utiliza de meios para promover ações em que o indivíduo possa sentir ou agir de determinado modo. É um processo de troca de

ideias, que envolve palavras, expressões e símbolos, através do qual, os indivíduos interagem, relacionando-se e influenciando-se mutuamente.

Sfard (2006) salienta que a comunicação está diretamente relacionada com o pensamento e cognição de um indivíduo, ou seja, para a autora o pensamento é uma forma de comunicação, pois o ato de comunicar-se acontece não apenas quando um sujeito verbaliza, mas quando também pensa. Assim, entende-se que o pensamento é uma maneira individual de se comunicar. Quando os pensamentos são verbalizados envolvendo no mínimo duas pessoas em que ocorre troca de falas, acontece uma interação discursiva.

Considerando o pensamento como um ato de comunicação, é possível adotar a ideia de que o pensamento precede a comunicação. Dessa forma, processos cognitivos e comunicação interpessoal são consideradas diferentes observações de um mesmo fenômeno (SFARD, 2008).

Para destacar a unidade entre esses dois processos, Sfard (2006) passa a adotar o termo "comognição" por entender que a comunicação e cognição são dois processos que não podem ser entendidos separadamente. Há diversos tipos de comognição que se diferenciam pelos padrões, objetos e mediadores usados e pelas regras seguidas pelos participantes.

A humanidade é dividida em várias comunidades de discurso e a matemática é entendida como um tipo de discurso que se diferencia de outros pelos seus objetos, mediadores visuais e regras. Aprender matemática requer então fazer parte do discurso matemático e se tornar apto para fazer uma comunicação matemática consigo mesmo e também com os outros (SFARD, 2006).

Sfard (2008) propõe que aprender matemática é modificar e estender o próprio discurso. Assim, a aprendizagem matemática está relacionada às habilidades que um indivíduo possui para produzir discursos, de modo que, quando um indivíduo aprende matemática, ele é capaz de produzir discurso matemático.

É entendido como discurso matemático, palavras e símbolos que se combinam formando orações. As orações, por sua vez, através de seus aspectos estruturais se solidificam em ações e reações comunicativas, que podem ser organizadas em conjuntos de situações e ações práticas, que a partir de então, irão ocasionar o seu uso (SFARD, 2008).

Nesse caso, o discurso matemático possui uma característica diferenciada de outros discursos, onde os objetos do discurso são os próprios objetos matemáticos. Daí,

Sfard (2008) acredita que a matemática é um sistema que se autoproduz, pois produz os objetos sobre os quais ela fala.

Nesse contexto, a matemática se torna um tipo de discurso especial que se diferencia dos outros por meio de suas características propriamente visíveis, que podem ser observadas através de quatro propriedades específicas, que são elas: o *uso da palavra* (palavras-chave que constituem o discurso matemático, como por exemplo "três", "função", "equação" e etc.; os *mediadores visuais* (símbolos matemáticos que facilitam a comunicação); *narrativas* (sequências de enunciados que descrevem objetos ou processos) e *rotinas* (padrões repetitivos característicos de um determinado discurso), de forma mais específica pode-se dizer que o discurso matemático se distingue dos outros pelos seus objetos, mediadores e regras. (Sfard, 2008).

A partir dessas características do discurso matemático, Sfard (2008) definiu a comunicação como uma atividade coletiva padronizada regulada por regras. Nesse contexto há dois tipos de regras, as regras do nível objeto, que são definidas como narrativas sobre regularidades no comportamento dos objetos do discurso, ou seja, dizem respeito às propriedades dos objetos matemáticos. E as regras metadiscursivas ou metarregras que definem padrões sobre regularidades dos discursantes que estão tentando produzir e substancializar narrativas em nível de objetos, ou seja, diz respeito às ações dos discursantes ao modo como interpretam o conteúdo do discurso, além de incluir normas, valores e objetivos.

É importante enfatizar a distinção entre metarregras e regras em nível de objetos na matemática. Para diferenciar regras de metarregras, Sfard (2008) se baseia no estudo de cinco regras: a variabilidade, implicitude, normatividade, flexibilidade e contingência.

Por outro lado, as rotinas do discurso matemático podem ser definidas como um grupo de metarregras que descrevem uma ação discursiva repetitiva, aquelas que descrevem o "como de uma rotina" e aquelas que descrevem o "quando de uma rotina". Nesse contexto, as rotinas são um conjunto de regras metadiscursivas que consistem em padrões discursivos utilizadas no desenvolvimento de determinada realização (SFARD, 2008). O discurso matemático é composto por diversos tipos de narrativas e marcado por rotinas, que são padrões repetitivos característicos de um discurso.

Segundo Sfard (2008), nesta abordagem comogtiva é esperado que o aprendizado no nível meta se origine do encontro direto do aprendiz com um novo discurso, ou seja, uma mudança de discurso só ocorre se lidarmos com sujeitos mais experientes.

Para que ocorra uma mudança de discurso é necessário haver um conflito comognitivo, definido como um fenômeno que ocorre quando as narrativas aparentemente conflitantes se originam a partir de diferentes tipos de discursos (SFARD, 2008). A definição do conflito comognitivo é fundamental na teoria de Anna Sfard, pois segundo ela, esse conflito é indispensável para a aprendizagem no nível meta. Já a solução do conflito se dá por meio de dois discursos conflitantes.

3 Percurso metodológico

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e o seu desenvolvimento seguirá em quatro etapas: a exploratória, a coleta de dados, a análise e o relatório de pesquisa (FIORENTINI E LORENZATO, 2007).

A primeira etapa deste estudo foi a exploratória, que se deu através da pesquisa bibliográfica com o intuito de aprimorar o conhecimento a respeito da teoria da Anna Sfard. Ainda nesta etapa ocorreu a revisão de literatura no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no qual buscou-se verificar o que já existe de pesquisas na área, ou seja, que envolvem livros paradidáticos de matemática ou discurso matemático.

Ao estudar os livros paradidáticos de matemática, Dalcin (2002) os caracterizou em três tipos específicos, sendo eles: narrativas ficcionais, narrativas históricas e narrativas pragmáticas. Com base nessas categorias, escolhemos para o presente estudo, analisar especialmente as obras que se enquadram na categoria de estórias narrativas ficcionais.

Após a revisão de literatura, a etapa seguinte foi a de coleta de dados. Num primeiro momento pensamos em ter acesso aos livros paradidáticos de matemática que são enviados para as escolas públicas. Para isso, acessamos o portal da página do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com o intuito de obter informações sobre as obras que são enviadas para as escolas. Em um segundo momento, nas primeiras pesquisas realizadas, percebemos que não era possível verificar quais obras eram enviadas às instituições, pois as mesmas eram identificadas apenas por um código específico dado para cada obra aceita durante o processo de seleção dos mesmos.

Com isso, acessamos diretamente os portais das editoras que publicam obras literárias de matemática. Dentre as editoras, tivemos acesso principalmente ao site da Editora Ática, FTD e Scipione. No entanto, não foi possível ter acesso à esse material nos sites, por estarem disponíveis apenas para comercialização, fazendo com que a consulta completa a estes acervos fossem adiadas para um momento futuro.

Mesmo não sendo possível ter acesso à todas as obras listadas nos sites das editoras, verificou-se que boa parte das obras listadas estavam disponíveis no Laboratório de Ensino da Matemática (LEM) da Faculdade de Matemática (FAMAT) do Instituto de Ciências Exatas (ICE) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Durante a visita ao LEM, para a coleta de dados, constatou-se que existem 33 livros paradidáticos de matemática, dentre esses, 16 podem ser classificados na categoria de narrativas ficcionais. Deste total, 9 (nove) obras foram publicadas pela editora Ática, 5 (cinco) pela Scipione e 2 (dois) pela FTD.

Este texto apresenta resultados e discussões parciais a partir da análise de um episódio da obra escolhida. Sendo ela:

Título	**Uma proporção ecológica**
Autor	Luzia F. Ramos
Ano de publicação	2002
Editora	Ática
Conteúdos matemáticos	Razão Proporção Regra de Três simples Porcentagem
Série/Ano equivalente	6ª série/7º ano
Episódio/Capítulo analisado	10

Após a escolha dos livros paradidáticos a terceira etapa da pesquisa está em andamento, cuja análise está sendo efetuada. Essa fase, consiste em fazer uma análise geral da estrutura das obras selecionadas, identificando os episódios (capítulos) que serão analisados de acordo com as ideias de Sfard (2008), no que diz respeito as características do discurso matemático, comognição e conflitos comognitivos.

Nesta etapa da pesquisa, os dados coletados estão sendo analisados elencando especialmente os tipos de rotinas do discurso matemático, utilizando-se para isso, trechos ou partes das estórias ficcionais. Como instrumento para a produção destes dados, utiliza-se uma tabela para ser preenchida conforme estão sendo identificadas nas histórias, os tipos de rotinas, as características das rotinas do discurso matemático, o contexto da história e as narrativas, bem como identificando os mediadores visuais e o uso de palavras.

Após a análise dos dados de acordo com as categorizações listadas acima, acontecerá a última etapa dessa pesquisa, que será a construção do relatório dos resultados obtidos.

4 Resultados parciais e discussões

Neste artigo, a pesquisa limitou-se apenas em analisar as caracterísiticas gerais das estruturas das obras, ou seja, em analisar a relação do texto com os conteúdos matemáticos presentes nas obras direcionadas aos anos finais do ensino fundamental.

4.1. Descrição e análise do corpus: uma proporção ecológica

O livro paradidático "Uma proporção ecológica" é uma obra da literatura infanto-juvenil, que narra a história de seis amigos que vão para uma cidade do interior divulgar a importância da coleta de lixo durante a Semana Mundial do Meio Ambiente. É um livro da série "A descoberta da Matemática", que em suas tramas desenvolvem conteúdos matemáticos, como Razão, Proporção, Regra de Três e Porcentagem, voltados principalmente para o leitor adolescente e equivalentes às séries finais do ensino fundamental.

No enredo há um conjunto de ações vividas pelos personagens que consiste em uma competição entre duas equipes (meninos contra meninas: terra x fogo), que disputam entre si o pleito de arrecadar o maior número possível de materias recicláveis ou não.

A obra é constituída por 13 capítulos, obedecendo a seguinte ordem:

Capítulo 1	Projeto Vida
Cápitulo 2	Mobilizando a cidade
Capítulo 3	Apresentando a pesquisa
Capítulo 4	Aprendendo sozinhos
Capítulo 5	Suspeitas
Capítulo 6	Os pintores matemáticos
Capítulo 7	Fazendo as pazes
Capítulo 8	Será que o feijão vai dar?
Capítulo 9	Cuidando do meio ambiente
Capítulo 10	O fim da semana
Capítulo 11	O sumiço
Capítulo 12	O culpado

Capítulo 13	Minialmanaque

Os 12 primeiros capítulos fazem parte do desenvolvimento da trama e o último traz outra abordagem dos conteúdos matemáticos desenvolvidos na história, enriquecendo a obra com encartes de atividades e desafios para os leitores. No decorrer da trama começam a surgir alguns problemas a serem resolvidos pelos personagens, dentre esses, os de matemática, geralmente abordados em contextos aparentemente simples do cotidiano.

Durante o desenvolvimento da trama é possível perceber que a mesma é ilustrada com desenhos coloridos, fazendo com que a obra possua uma estética visual atraente. Já em relação a inclusão dos conceitos matemáticos, percebe-se que aparecem de maneira isolada em relação à história narrada, geralmente colocados dentro de um quadro com destaque para a cor amarelada (Figura 1):

Isabela, que tinha encontrado algo num dos livros, leu:

"Situações de porcentagem podem ser resolvidas pela regra de três."

— Como assim? — perguntou Pedro.

Gustavo e Lina que já haviam pesquisado um pouco escreveram:

Foram selecionados 50 jovens para o Projeto Vida, mas somente 80% estão participando. Quantos são esses jovens?

Gustavo fez o seguinte esquema de regra de três:

número de pessoas	porcentagem (%)
50 (inscritos)	100
x (participantes)	80

— Vejam, considerei o total de inscritos como 100% e quero saber quantas pessoas correspondem a 80%.

— Uma regra de três!

— As grandezas são diretamente proporcionais...

— ... quanto menor a porcentagem, menor a quantidade de pessoas!

Figura 1:

Fonte: Livro "Uma proporção ecológica", 2002.

Esse trecho faz parte do episódio 10 da história e apresenta uma abordagem para a resolução de problemas que envolvem porcentagem, pela regra de três simples. É identificada uma interação comunicativa entre os personagens da história, como por exemplo quando Isabela encontrou em algum livro um trecho em que diz que as situações de porcentagem podem ser resolvidas com regra de três, e no mesmo instante Pedro questionou perguntando, como isso poderia ocorrer. Nesse momento os outros personagens começaram a apresentar problemas para que pudessem tentar resolvê-los utilizando-se da regra de três simples. Essa ação pode ser observada na figura 2.

— Então podemos aplicar a propriedade fundamental das proporções:

$$\frac{50}{x} = \frac{100}{80}$$

$$100 \cdot x = 50 \cdot 80$$

$$100x = 4\,000$$

$$x = \frac{4\,000}{100}$$

$$x = 40 \text{ (nº de participantes)}$$

— As 40 pessoas que estão aqui no sítio correspondem a 80% dos selecionados.

Mari encontrou num folheto outra situação para analisarem:

"Numa coleta feita em moradias de uma região, 15% eram papel, correspondendo a 45 quilos do total coletado."

— Com esses dados, podemos calcular o total coletado — percebeu Gustavo.

— Vamos preparar o esquema da regra de três.

— Deixe ver... Queremos saber quantos quilos correspondem a 100%, certo?

Como todos concordassem, ele foi escrevendo:

	quilos	porcentagem (%)
(papel)	45	15
(total)	x	100

E Lina comentou:

— Se 45 quilos correspondem a 15%, então mais quilos irão corresponder a uma maior porcentagem.

— Estas grandezas também são diretamente proporcionais!

— Aplicando a propriedade fundamental...

Figura 2

Fonte: Livro "Uma proporção ecológica", 2002.

Tais dados apontam para a ideia de Sfard (2008) quando diz que a comunicação se utiliza de meios para promover ações em que o indivíduo possa sentir ou agir de determinado modo, e que a aprendizagem de matemática pode se dar através de modo participacionista, ou seja, de maneira coletiva, no processo de interação tanto com os outros, como consigo mesmo.

Porém, é observado que, além das partes que descrevem o conteúdo matemático de maneira isolada em relação ao texto, os personagens da história são sujeitos que já conhecem o conteúdo em si, como mostra o trecho abaixo da página 58:

Fonte: Livro "Uma proporção ecológica", 2002.

"…No domingo, Gabriel sugeriu que os jovens dedicassem parte da manhã a pesquisar porcentagem.

Assim que ouviram a sugestão, acharam que era muito fácil, porque conheciam um pouco do assunto, mas ele (Gabriel) comentou:

- Embora vocês já tenham uma noção do que é porcentagem é importante relacioná-la com as proporções, assim serão capazes de compreender o conceito e não somente aplicar uma "regra" de cálculo, o que muita gente faz…"

Devido a isso, quando aparecem dúvidas entre os personagens sobre o conteúdo matemático abordado, percebe-se que eles conseguem aprender de maneira rápida e sem questionamentos, como é possível observar no trecho abaixo da página 60:

> *"… Mari encontrou num folheto outra situação para analisarem:*
>
> *Numa coleta feita em moradias de uma região, 15% eram papel, correspondendo a 45 quilos do total coletado.*
>
> *- Com esses dados, podemos calcular o total coletado – perguntou gustavo.*
>
> *- Vamos preparar o esquema da regra de três.*
>
> *- Deixe ver… Queremos saber quantos quilos correspondem a 100%, certo?*
>
> *Como todos concordaram, ele foi escrevendo (a regra de três).*
>
> *- E lina comentou:*
>
> *- Se 45 quilos correspondem a 15%, então mais quilos irão corresponder a uma maior porcentagem.*
>
> *- Estas grandezas também são diretamente proporcionais!*
>
> *_ Aplicando a propriedade fundamental…*
>
> *- O total coletado foi de 300 quilos…"*

Fonte: Livro "Uma proporção ecológica", 2002.

Nesse trecho percebe-se a comunicação interativa entre os personagens, porém não ocorre nenhum questionamento sobre o conteúdo matemático estudado, tonando-se fácil perceber que não ocorrem conflitos comognitivos nesse trecho da história. Nesse caso, esta abordagem na história abordagem é própria para o leitor que já tem uma boa compreensão do tema ou consegue resolver problemas envolvendo porcentagem.

Esse fator faz com que o texto não contribua para a melhoria ou aprendizagem matemática de um aluno que seja leigo no assunto abordado. Isso, deve-se ao fato de que não aparecem nesse trecho o processo da resolução de problema por meio da regra de três simples, ou mesmo por outras formas de resolução, ou, ainda, não descreve com palavras como ocorre esse processo de resolução, apresentando apenas uma solução do problema entre o texto.

Nesta análise vale ressaltar que este livro paradidático os episódios acontecem de forma sequencial em relação aos tópicos de matemática abordados na história, obedecendo a seguinte ordem: razão, proporção, regra de três e porcentagem. Analisando alguns trechos dos episódios anteriores foi possível constatar que não há muita diferença

na abordagem dos conteúdos e aprendizagem dos personagens, em relação à esse episódio analisado anteriormente. A análise dos episódios anteriores a este ainda estão em andamento e aparecerão em divulgações futuras.

A seguir apresenta-se algumas das características do discurso matemático identificadas no episódio analisado.

ROTINAS	Resolver problemas
CARACTERÍSTICAS GERAIS	Fazer uso da regra de três simples para a resolução de problemas que envolvem porcentagem
CONTEXTO	Matemático
TIPO DE NARRATIVAS	Narrativa de Provar: *Quando os personagens conseguem compreender o processo da resolução de problemas que envolvem porcentagem por meio da regra de três simples.*
MEDIADORES VISUAIS	Expressões matemáticas em tabelas

É fácil perceber que o texto deste episódio possui um foco mais voltado especificamente para as rotinas de resolver problemas. Vale aqui ressaltar que as rotinas são consideradas um conjunto de metarregras, ou seja, padrões discursivos utilizados (nesse caso pelos personagens da história), para o desenvolvimento de alguma realização, no caso desse episódio, a realização é resolver problemas que envolvam porcentagem.

Olhando para a ilustração que foi exposta na figura 2, percebe-se que os personagens procuram encontrar a quantidade total do lixo de papel produzido em uma determinada região em que foram visitar, e nesse caso parte dos dados do problema já eram conhecidos, como a quantidade de papel referente a 45 quilos que representava apenas 15% do total de quilos de papéis recolhidos nessa localidade.

Assim, seria possível com esses dados relacionar as quantidades apresentadas, em que 45 quilos correspondem a 15% do total, e o total de 100% corresponde a um valor até então desconhecido no texto. Nesse caso, uma das maneiras de resolver a situação problema, logicamente, seria a partir da regra de três simples, em que três números são conhecidos e pede-se o quarto. Desse modo, é possível dizer que a rotina de resolver problema é considerada uma metarregra, pois é uma ação discursiva utilizada pelos

personagens durante uma comunicação interativa que descreve a realização por eles empregada.

Entretanto, para que essa forma de resolver problemas seja aceita é necessário possuir uma narrativa que respalde ou fundamente o uso da regra de três. Nesse caso, a narrativa que fundamenta a utilização desse método é o teorema de Tales, pois as grandezas envolvidas (a quantidade de quilos e porcentagem) estão relacionadas proporcionalmente, permitindo a aplicação desse teorema. Esse fator, pode ser observado, quando um dos personagens percebem a proporcionalidade existente no problema no final da página na figura 2.

Nesse episódio percebeu-se a relação das diferentes grandezas envolvidas, identificando que nesse tipo de rotina que envolve a igualdade entre duas razões, a proporção é uma relação fundamental entre as grandezas, para que seja possível resolver o problema de porcentagem.

5 Considerações parciais

O livro paradidático de narrativas ficcionais pode propiciar a aprendizagem matemática quando diferentes formas de representações são contempladas no seu enredo, tais como o próprio texto, números, equações, figuras, símbolos, desenhos, dentre outros, que são características próprias do discurso matemático.

Assim, para que haja condições de aprendizagem em uma obra paradidática de matemática, esse recurso precisa valorizar a qualidade dos aspectos linguísticos que o compõe.

Desse modo, é necessário que o saber matemático esteja expresso em uma linguagem adequada e clara, envolvendo o texto em língua portuguesa, o vocabulário, as imagens e o próprio equilíbrio entre o texto e as várias formas de apresentação do conteúdo matemático.

Este artigo limitou-se apenas na análise de um dos episódios de uma obra, e foi possível perceber a presença de algumas das características do discurso matemático. Por outro lado, percebeu-se a ausência de conflitos comognitivos em sua trama durante as interações comunicativas entre os personagens.

Tal fato deve-se ao fato de que o episódio foi analisado de maneira separada da obra completa, já que os episódios sequem uma sequência cronológica dos fatos e também de abordagem dos conteúdos matemáticos, impossibilitando assim, uma melhor compreensão do livro analisado.

Desse modo, a pesquisa seguirá em andamento com esse norte, a fim de verificar, a obra completa e analisar outras, com o intuito de analisar o discurso matemática e a presença de conflitos comognitivos na comunição dos personagens de narrativas ficcionais em livros paradidáticos de matemática.

Referências

DALCIN, Andréia. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. Campinas: UNICAMP, 2002. (Dissertação de mestrado em Educação Matemática)

FIORENTINI, Dario. LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FIORENTINI, Dario. **A Educação Matemática enquanto campo profissional de produção e saber: a trajetória brasileira**. Dynamis, Revista Tecno-Científica, Blumenau, SC: FURB, v.2, n. 7, p. 7-17, abr/jun. 1994.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming; MELLO, Ana Cláudia Collaço de. **Tendências em educação matemática**. Disciplina na modalidade a distância. Palhoça: Unisul virtual, 2005.

SFARD, Anna. ***Thinking as communicating:*** **human development, the growth of discourses, and mathematizing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SFARD, Anna. **Participacionist discourse on mathematics learning.** In: Maasz, J. & Schlöglmann, W. *New Mathematics Education Research and Pratice*. Sense Publishers. Roterdã, 2006.

ESTUDOS FEMINISTAS DESCOLONIAIS NA AMÉRICA LATINA

Kezia Vieira de Sousa Farias, vieirakezia@unifesspa.edu.br (PDTSA) mestranda – UNIFESSPA

Idelma Santiago da Silva, idelmasantiago@gmail.com (PDTSA) Doutora- UNIFESSPA

Resumo

Neste trabalho será feito um breve mapeamento sobre os estudos descoloniais11 na América Latina e sobre o feminismo descolonial com o intuito de perceber que os estudos feministas descoloniais estão ligados a uma prática descolonial na construção de argumentos críticos contra a modernidade/colonialidade, possibilitando uma leitura da realidade e atuando sobre ela. Os estudos feministas descoloniais não produzem teorias a partir do abstrato, mas de uma realidade concreta dentro dos seus contextos socio-históricos. Para isso, foi feito um levantamento de um referencial bibliográfico que oferece possibilidades de reflexões sobre as abordagens da perspectiva do feminismo descolonial. Trataremos aqui de contextualizar os estudos feministas descoloniais.

Palavras-chave: Feminismo descolonial. Resistência. Colonialidade. Modernidade.

Abstract

In this work, a brief mapping of Latin American decolonial studies and decolonial feminism will be carried out in order to understand that decolonial feminist studies are linked to a decolonial practice in the construction of critical arguments against modernity/coloniality, allowing a reality and acting on it. The decolonial feminist studies do not produce theories from the abstract, but from a concrete reality within their socio-historical contexts. For this, a bibliographical reference was made that offers possibilities of reflections on the approaches from the perspective of the decolonial feminism. Here we will try to contextualize the feminist decolonial studies.

Keywords: Decolonial Feminism. Resistance. Coloniality. Modernity

[11] Os termos descolonial e decolonial serão utilizados no decorrer deste trabalho de acordo com o uso empregados pelos autores. É sabido que existe um discursão sobre estes termos, no qual não irei me adentrar. Mas utilizarei o termo descolonial como referência para este trabalho.

1- Introdução

Para analisar as relações de opressão e dominação a que mulheres e homens subalternizados estão submetidos é preciso percebê-los como projetos da colonialidade/modernidade, dessa maneira, é necessário que pensemos em feminismos que questione os paradigmas da colonialidade/modernidade. Compreender os feminismos como um instrumento de luta prática, política e teórica é fundamental para pensa-lo na sua pluralidade histórica e nos diversos processos de resistência a colonialidade.

A colonialidade é a junção de todos as ideologias formadoras da modernidade. Portanto, a modernidade necessita da colonialidade para existir. O conceito de colonialidade é desenvolvido pelo sociólogo Aníbal Quijano na década de 1990, e é compreendida por Mignolo (2003; 2017) como lado obscuro da modernidade "a 'modernidade' é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a "colonialidade". (MIGNOLO, 2017, p. 02).

As propostas dos estudos descoloniais colocam em xeque os conceitos e categorias estabelecidos historicamente pela colonialidade/modernidade. Porque se estabelece com a busca por um paradigma outro, como propõe Mignolo (2003), essa construção tem por base a crítica aos projetos da modernidade/colonialidade e nasce de uma consciência a partir das experiencias nas diferenças coloniais (Mignolo, 2003), essa lógica apresenta que as diferenças coloniais "foram construídas por um pensamento hegemônico em épocas distintas marcando as faltas e os excessos das populações não europeias, e agora não estadunidenses, que era necessário corrigir." (MIGNOLO, 2003, p. 27). O paradigma outro não pode ser entendido como outro paradigma, pois não se busca apenas mais um, mas a construção de um projeto que tenha condições de refletir a partir e desde a diferença colonial (MIGNOLO, 2003) que começa com o pensamento de fronteira fazendo crítica à modernidade, ele emerge entre a tradição e a modernidade.

A resposta transmoderna, como sugere Grosfoguel (2008), é resultado de uma crítica descolonial a modernidade a partir de um discurso que detém certa autonomia desde experiências subalternas. Pode-se compreendê-lo como uma redefinição das concepções do oprimido. Permite ainda a existência do discurso e uma epistemologia com críticas e práticas emancipatórias de resistência a colonialidade/modernidade. O

pensamento do ponto de vista subalterno que é produzido na fronteira está num diálogo permanente com a modernidade (GROSFOGUEL, 2008).

Se é nesse entremeio de tradição e modernidade que surge a crítica à modernidade, nessa situação, ela é marcada por conflitos, "Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas. Nesse sentido, todo conceito de modernidade é necessariamente ambíguo e contraditório" (QUIJANO, 2005, p.125).

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo[12]. (QUIJANO, 2005, p.125).

Na perspectiva de Quijano (2005) o primeiro grande discurso colonizador foi construída baseado na ideia de raça, a partir desse sistema de classificação e hierarquização foi praticado também um processo de esquecimento e silenciamento de modos de ser e viver de outros povos (COSTA; GROSFOGUEL, 2016). E é nessa fronteira de classificação que nasce o sistema colonial/moderno (COSTA; GROSFOGUEL, 2016)

> Porém, os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forjadas como podem rejeitá-las. É nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é dessas fronteiras que pode emergir o pensamento de fronteira como projeto decolonial. (COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 18).

Esses processos de dominação e classificação do sistema colonial/moderno traz em si o germe da descolonialidade, que segundo Costa e Grosfoguel (2016), manifestou-se no momento em que o primeiro sujeito colonizado se contrapôs as ordens imperiais em 1942, no momento da colonização. A descolonialidade está ligada diretamente a práticas da luta constante na execução e elaboração de conhecimentos do subalterno e enfrenta fortemente as argumentações eurocêntricas e o reconhecimento das práticas de dominação da colonialidade.

---

[12] Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p.125).

As críticas aos modelos de construção de conhecimento feitos a partir desse padrão mundial de poder, colonial/moderno, são umas das principais propostas apresentadas por Quijano (2005) para conceituar a negação e apropriação histórica dos saberes produzido no Sul do mundo. Como construto da colonialidade, a modernidade a esconde, constituindo ambas em processos recíprocos.

> A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão "colonialidade do poder" designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da "colonialidade global" imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial, (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Na perspectiva Grosfoguel (2008) a colonialidade é resultado das formas clássicas de colonização. Ao teorizar sobre a colonialidade do poder Quijano (2005) apresenta que a raça e o trabalho foram organizadores do sistema mundo colonial/moderno na divisão das hierarquias do trabalho. Dessa forma, a classificação racial na modernidade tem sido um instrumento de dominação dos povos, pois a colonialidade do poder se sustentou sob o eixo raça/trabalho. Segundo Quijano (2005, p. 109) "uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse como naturalmente associada, o que, até o momento, tem sido excepcionalmente bem-sucedido". Dito isso, a colonialidade do poder pode ser entendida como a dominação alicerçada na exploração racializada dos trabalhadores. De acordo com o autor a categoria raça foi inventada para legitimar a dominação.

> Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. (QUIJANO, 2005, p.108).

Segundo Quijano (2005), a raça foi um elemento fundamental no processo de colonização da Amarica Latina, o colonialismo se materializa na classificação para o trabalho a partir da raça e sexo. Assim para esse autor os processos de colonização estão profundamente ligados à categorização dos povos.

> A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global. Contrariamente ao que afirma a perspectiva eurocêntrica, a raça, a diferença sexual, a sexualidade, a espiritualidade e a epistemologia não são elementos que acrescem às estruturas económicas e políticas do sistema-mundo capitalista, mas sim uma parte integrante, entretecida e constitutiva desse amplo "pacote enredado" a que se chama sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu (GROSFOGUEL, 2008, p. 124).

A colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) ao se impor substitui as relações comunitárias dos povos originários por aquelas ditas civilizatórias, uma vez que reproduz as diferenças coloniais e imperiais criadas a partir do lócus de enunciação em que se legítima a colonialidade do poder (MIGNOLO, 2002). Sobre essa reflexão Curiel (2007) discorre,

> El concepto de colonialidad del poder de Quijano sin duda nos oferece un esquema de explicación para entender las lógicas de dominación del mundo moderno [...]. Son rescatables también sus análisis em torno a la relación raza, clase género y sexualidad, pero esto no es novedad. Ya en los años setenta muchas de feministas desde su condición de mujeres racializadas profundizaron em esta relación enmarcándola en processos históricos como la colonizacíon y la esclavitud. Si bien muchos de los cientistas sociales han reconocido em los últimos años los aportes del feminismo como teoria crítica, la mayoría solo se detiene a hacer una simple acotación de ello. Las produciones de las feministas en la mayoría de los casos no forman parte de bibiografías consultadas, se sieguen desconociendo los grandes aportes de esta teoria y práctica política para una nueva compreensión de la realidad social. A lo sumo, cuando lo hacen, las referencias son las mujeres blancas de países del Norte. (CURIEL, 2007, p. 94).

A quase invisibilidades das mulheres negras e indígenas é de acordo com autora heranças coloniais, nessa mesma perspectiva conforme Espinosa (2014) os sistemas de opressão que tem sido produzido pela modernidade/colonialidade ocidental produziram categorias dominantes como gênero, raça e classe.

A colonialidade do poder traz elementos para pensarmos também além das categorias raça/trabalho – cor/classe –, abre possibilidades para outras categorias como o gênero. Dessa maneira, situar os problemas centrados na dicotomia homem/mulher em oposição é, sobretudo negar o outro no processo e compreensão das realidades sociais das experiências múltiplas, uma vez que o colonizador tem utilizado dicotomias e binarismos para produzir modos de controle e dominação. Segundo Quijano (2005).

> A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (p. 126).

Nesse sentido, a colonialidade se apresenta, de acordo, com Mignolo como o lado mais escuro da modernidade "a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados" (MIGNOLO, 2017, p. 2). Assim ela se manifesta como a persistência da dominação do processo histórico colonial com o mito da modernidade em que se prega a soberania europeia e americana, com um discurso civilizatório que inferioriza e subjuga aqueles os quais eles consideram inferiores, os indígenas são concebidos como seres atrasados e preguiçosos e os negros como povos sem alma.

A perspectiva descolonial é uma reflexão para compreender e superar o projeto colonial/moderno, Mignolo (2008) argumenta que a opção descolonial é uma desobediência epistêmica, um aprender a desaprender. Desaprender, por exemplo, conceitos ocidentais que foram estabelecidos e tidos como verdades, o autor com isso não está desconsiderando tudo que foi produzido, mas propõe uma substituição dessas velhas práticas de subjugação por uma "geopolítica e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas, ou seja, sua óbvia humanidade foi negada" (MIGNOLO, 2008, p. 290). A opção descolonial está ligada diretamente a práxis, teoria e prática, que possibilita pensar a partir de categorias práticas dos povos. A descolonialidade se firma sobre a negação da díade modernidade/colonialidade.

2. ESTUDOS FEMINISAS DESCOLONIAIS COMO PRÁTICAS DESCOLONIAIS.

Segundo os estudos descoloniais, os estudos feministas americano e europeu das mulheres burguesas/brancas não estavam preocupadas com outras relações de subordinação que não fossem as delas, convertendo seus estudos e demandas de lutas à todas as mulheres, com uma proposta generalizante que permitia à elas uma série de elementos como o voto, trabalho, direito a política, dentre outros, que não dialogava com interesses de outras mulheres que não se enquadravam no padrão mulher ocidental. Por isso Espinosa (2014), dominicana, intelectual feminista descolonial e crítica do pensamento europeu e americano, articula um pensamento crítico que tem como origem a América Latina para desarticular a matriz da opressão colonial. A autora pontua que não é preciso apenas reconhecer as diferenças, mas precisa-se de uma,

> [...] viraje epistemológico en plena transición que estamos experimentando las feministas provenientes de trayectorias y posicionamientos críticos y contrahegemónicos en Abya Yala nos coloca ante el reto de contribuir al desarrollo de un análisis de la colonialidad y del racismo –ya no como fenómeno sino como episteme intrínseca a la modernidad y sus proyectos liberadores– y su relación com la colonialidad del género. La apuesta obliga a abandonar y cuestionar activamente esta pretensión de unidad en la opresión entre las mujeres. Para ello estamos dispuestas a alimentarnos, articularnos y comprometernos con los movimientos autónomos que en el continente llevan a cabo procesos de descolonización y restitución de genealogias perdidas que señalan la posibilidad de otros significados de interpretación de la vida y la vida colectiva. (ESPINOSA, 2014, p. 12).

Segundo Lugones (2014) é necessário "evidenciar a histórica exclusão teórico-prática das mulheres não brancas na luta pela liberdade das mulheres." (LUGONES, 2014, p. 950). Assim, de acordo com a autora, precisa-se romper com padrões e estereótipos estabelecidos por uma cultura de conceitos eurocêntricos. No quadro a seguir Ballestrin (2017) apresenta as diferenças entre os feminismos: hegemônico e subalternos[13], a autora chama atenção que a produção das mulheres do feminismo ocidental se estabelece sob a vertente universalista a partir de representações das mulheres não brancas. É como se essas mulheres precisassem ser tuteladas pelas acadêmicistas autônomas do Norte.

Segundo Ballestrin (2017) os discursos produzidos pelo feminismo ocidental produziram também uma colonização discursiva sobre as mulheres do terceiro mundo, elas partem de categorias coloniais e muitas vezes tomam essas mulheres como objetos de estudos dentro da perspectiva global, urbano, brancas. Por outro lado, os estudos das mulheres do terceiro mundo denunciam esse colonialismo e constroem uma narrativa inversa, de acordo com Ballestrin (2017) "A mulher do terceiro mundo" talvez seja a melhor síntese do cruzamento entre marxismo, pós colonialismo e feminismo" (BALLESTRIN, 2017, p. 1042). O desafio um feminismo descolonial está posto efetivamente na prática e nos desafios à articulação de raça, classe e gênero.

Ballestrin (2017) aponta que as teorias do feminismo descolonial tem sido autoral, ou seja, seus estudos intelectuais fazem parte do contexto e movimento em que suas lutas estão inseridas. Ela argumenta que o feminismo latino americano, independente das rotulações constroem movimentos feministas e de mulheres a partir de questionamentos

[13] Provisoriamente, gostaríamos de sugerir que a ideia de feminismos subalternos pode agregar diferentes movimentos de mulheres feministas, acadêmicas ou não: feminismo pós-colonial, feminismo terceiro-mundista, feminismo negro, feminismo indígena, feminismo comunitário, feminismo mestiço, feminismo latino-americano, feminismo africano, feminismo islâmico, feminismo do Sul, feminismo decolonial, feminismo fronteiriço, feminismo transcultural etc. (Ballestrin, 2017, p. 1040)

sobre as dicotomias e universalismos, elas propõem a criação e articulação de espaços de discursões autônomos.

O conceito de mulher tido como universal e reconhecida como, branca, heterossexual, classe média e que mora nos grandes centros urbanos são elementos que permitem compreender a colonialidade sobre os corpos e mentes das mulheres não brancas, não reconhecendo as diferentes intersecções entre raça, classe e gênero. Por isso Lugones (2014) aponta a perspectiva de um feminismo descolonial, dessa maneira, será possível à construção de categorias representativas de mulheres que foram emudecidas historicamente. Para Curiel (2007) essa perspectiva abriu,

> [...] la posibilidad de ubicar culturalmente las experiencias de las mujeres y entender que el género no es una categoría universal, estable y descontextualizada. A pesar de que en los espacios académicos se representa a las mujeres indígenas sólo como víctimas del patriarcado y la fuerza del capital, como actoras políticas han tenido posiciones poscoloniales críticas y radicales. (CURIEL, 2007, p. 100).

Partindo desse ponto de vista, o feminismo descolonial nasce a partir de uma práxis da resistência e se apresenta como uma alternativa as mulheres ativistas e intelectuais para se perceber a partir de seus agenciamentos. Primeiro percebendo que o pensamento feminista ocidental não atendia as necessidades práticas das mulheres periféricas, não brancas (LUGONES, 2008) emergindo daí uma reflexão sobre a opressão racista e classista que as mulheres não brancas sofrem.

> Las feministas descoloniales recuperamos las críticas que se han realizado al pensamiento feminista clásico desde el pensamiento producido por voces marginales y subalternas de las mujeres y del feminismo. Partimos por reconocer que ese pensamiento feminista clásico ha sido producido por un grupo específico de mujeres, aquellas que han gozado del privilegio epistémico gracias a sus orígenes de clase y raza. El feminismo descolonial elabora una genealogía del pensamiento producido desde los márgenes por feministas, mujeres, lesbianas y gente racializada en general; y dialoga con los conocimientos generados por intelectuales y activistas comprometidos con desmantelar la matriz de opresión múltiple asumiendo un punto de vista no eurocentrado. (ESPINOSA, 2014, p. 12)

A opção por um feminismo de cor, de mulheres inferiorizadas, é indiscutível na luta contra a colonialidade/modernidade e pode ser compreendido como precursor nos estudos sobre o feminismo descolonial (ESPINOSA, 2016). As mulheres da América Latina foram obrigadas a se pronunciarem sobre os processos de dominação a que estavam submetidas, pois os estudos de um feminismo universal estavam atrelados à ideia de mulher numa visão homogênea em que o movimento não considerava outras categorias.

A articulação do feminismo descolonial pensados por militantes intelectuais latinas americanas apresentam várias reflexões sobre as necessidades de construções de

novas alternativas de experiências humanas na América Latina. Julieta Paredes Carvajal, intelectual feminista indígena ayamara, tem se construído enquanto feminista descolonial a partir das assembleias comunitárias na Bolívia conjuntamente vinculadas as experiências feministas comunitárias da América Latina.

Os estudos de Julieta Paredes (2012) apresenta o patriarcado[14] sob duas vertentes, queis sejam: global "pero este desmontar pretende ser asexual, es decir, en una neutralidad de cuerpos que niega que el sexo pesa y crea cuerpos objetivados y cosificados históricamente, y estos son nuestros cuerpos de mujeres" (PAREDES, 2012. p. 90); e local, por exemplo, é a oposição de uma parte da sociedade a descriminalização do abordo e outras questões que dizem respeito os corpos femininos, "Cuando se trata de los cuerpos de las mujeres, nuestros hermanos nos traicionan nuevamente y se portan ciegos ante la colonización de nuestros úteros" (PAREDES, 2012. p. 90). Nesse sentido os corpos das mulheres na América Latina são colonizados tanto pela lógica global quanto pelas relações que são afetadas ou potencializadas por estas no cotidiano.

Dito isso, nos estudos de Paredes (2012) é possível perceber que no interior dos grupos subalternos também se reproduzem as relações de subordinação, desenhadas pelas gradações nas relações de poder e de dominação, levando em consideração categorias de classe, de gênero, não raro raça e etnia, em múltiplas intersecções.

Paredes (2012) apresenta quatro estratégias de lutas antipatriarcais de/para as mulheres ayamara a partir de discursões e estudos coordenados por elas, que são: 1) la memória histórica de las luchas y los aportes teóricos de las feministas bolivianas; 2) la identidad de nuestros cuerpos sexuados de mujeres; 3) el posicionamiento en las luchas antisistémicas, y; 4) desde un horizonte para las acciones despatriarcalizadoras. (PAREDES, 2012. p. 90). Estes estudos são elementos fundamentais para se apropriar e conseguir defender politicamente as lutas contra o patriarcado para assim serem capazes de organizarem-se coletivamente.

Consoante Paredes (2012) a colonização não se dá apenas no território, mas sobretudo nos corpos, e esse processo consolidou ainda mais o patriarcalismo com seus padrões de opressão patriarcal sobre os corpos principalmente das mulheres. A partir desses enfoques Paredes (2012) juntamente com o coletivo de mulheres propõe um

---

[14] El sistema de todas las opresiones, todas las explotaciones, todas las violencias, y discriminaciones que vive toda la humanidad (mujeres hombres y personas intersexuales) y la naturaleza, históricamente construido sobre el cuerpo sexuado de las mujeres, es decir, un sistema de muerte. (PAREDES, 2012. p. 101).

feminismo comunitário de Mujeres Creando comunidad, que é construído por mulheres indígenas, e se apresenta como sendo uma das experiencias mais significativas, "en su lucha se han hermanado con mujeres de comunidades y barrios, desarrollando uma propuesta política en constante construcción" (PAREDES, 2010. p. 23) como alternativa de mudanças contra a penetração histórica da colonialidade no território e nos corpos, despatriarcalização-descolonização. O feminismo comunitário de Mujeres Creando comunidad é um espaço em que as mulheres podem tecer propostas de mudanças a começar pela realidade do cotidiano na luta contra o patriarcado.

Segato (2012), antropóloga argentina, a partir de seus estudos demonstra que nas sociedades indígenas da América Latina antes do processo de colonização das América já existia um patriarcado de baixa intensidade, mas as formas de organização de gênero já existentes são diferentes das dos padrões do ocidente, as estruturas hierárquicas de gênero se apresentavam sob outras práticas nas relações.

> Isto indica, por um lado, que o gênero existe, mas de uma forma diferente da que assume na modernidade. E, por outro, que quando essa colonial / modernidade intrude o gênero da aldeia, modifica-o perigosamente. Intervém na estrutura de relações da aldeia, apreende-as e as reorganiza a partir de dentro, mantendo a aparência de continuidade, mas transformando os sentidos, ao introduzir uma ordem agora regida por normas diferentes. (SEGATO, 2012, p. 118).

A vista disso compreende-se que com a colonização os homens tornam-se dominadores, patriarcado colonial moderno, o que a autora reconhece como entronco patriarcal – o encontro das opressões- que toma de assalto o corpo das mulheres, ou seja, corpos que foram historicamente colonizados, mesmo antes da colonização, segundo a autora o sistema patriarcal é o que mais se perpetuou nas sociedades.

Segato (2012) aponta a necessidade de se retomar as experiências comunitárias a partir de fragmentos ainda existentes com formas diferentes das impostas pelo capital, o que seria uma busca pelo que ainda permaneceu. Mas a autora tem a preocupação de se construir essas relações sem deixar de lado questões relacionadas à opressão patriarcal dentro das próprias comunidades na América Latina. Isso não quer dizer que as mulheres serão pensadas a partir da lógica binária homem X mulher, mas das relações pensadas a partir da comunidade. Assim, abre-se possibilidades para pensar o feminismo descolonial e comunitário rompendo com uma lógica centrada numa hierarquia individualista.

Em relação a ideia da existência de um patriarcado mesmo que seja de baixa intensidade não é hegemônica entre as intelectuais feministas descoloniais. Para Lugones,

intelectual feminista descolonial argentina, que tem pensado os feminismos de color[15] a partir dos EUA (Estados Unidos da América). Em seus estudos sobre a colonialidade, de acordo com essa intelectual, a colonização trouxe nela os germes da dicotomia (humano X não humano) que possibilitou os processos de hierarquização e dominação "o gênero é uma imposição colonial" (LUGONES, 2014, p. 942).

> Ao usar o termo colonialidade, minha intenção é nomear não somente uma classificação de povos em termos de colonialidade de poder e de gênero, mas também o processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as torna aptas para a classificação, o processo de sujeitificação e a investida de tornar o/a colonizado/a menos que seres humanos. Isso contrasta fortemente com o processo de conversão que constitui a missão de cristianização. (LUGONES, 2014, p. 939).

A colonialidade de gênero pode ser compreendida como as hierarquias impostas pelas regulamentações ocidentais do gênero, ou seja, se constrói as relações de dominação pela inserção do patriarcado pela colonialidade de gênero a partir de logicas dicotômica e do dimorfismo sexual, nesse sentido não existia hierarquização de gênero nas relações dos povos, pois, "o sistema de gênero é não só hierárquica mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizada" (LUGONES, 2014, p. 942). Nesse segmento a raça e o gênero foram fundamentais no processo de colonização e ainda são na colonialidade/modernidade.

> El hombre, el ser humano superior en la jerarquía de género es un ser de razón, un sujeto, mente en vez de cuerpo, civilizado, público. Es el único ser al que se le atribuye la posibilidad de objetividad e imparcialidad que con el uso de la razón permite el alcance de verdades universales. No hay ni conocimiento ni saber que no sea la producción de la razón. (LUGONES, 2012, p. 131).

Em seus estudos, segundo Lugones (2014) a dicotomia central que possibilitou a hierarquização é pautada no humano e não humano, criado a partir dos marcadores raça e gênero. Trava-se uma luta de poder e de exclusão; contexto em que a marcação visa produzir e domesticar o Outro. Os mecanismos principais de classificação, segundo Lugones (2014), será o dimorfismo sexual, hierarquias dicotômicas, macho e fêmea, nesse modelo o macho é considerado quase humano, é atribuído a ele algumas características humanas; e a fêmea não humana, no desenvolvimento colonial a diferença entre os sexos foi desumana. Nesse sentido, "La subordinación de género parece haber sido la moneda con la que se tranzó la conservación del poder falo centrado" (ALVARADO, 2016, p. 18).

Dessa forma Lugones (2014) afirma que a colonialidade de gênero tem se mantido pela hierarquização dicotômica humano e não humano , para a autora a destruição das

comunidades está ligado intimamente em questões sobre a sexualidade e a raça, "y el sistema de género entiende al género como necesariamente humano, dicotómico, jerárquico, heterosexual, sexualmente dimórfico" (LUGONES, 2012, p. 132). A raça, classe e gênero se apresentam, portanto, como elementos fundamentais nas relações de opressão, dominação e resistência. Porque primeiro classifica-se enquanto humano características de Homem/mulher; e não humano – raças inferiores, portanto, sem gênero e desumanizados que subjuga, inferioriza e bestializa os corpos colonizados. A raça e o gênero trazem em si a negação da humanidade para os povos subalternizados. Para a autora isso implica numa renúncia de práticas, crenças e concepções de comunidade e do cosmo.

> Descolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão. (LUGONES, 2014, p. 940).

Para romper com as estruturas e práticas de opressão e dominação coloniais/modernas de gênero, classe e raça, Lugones (2014) propõe a análise dessas categorias a partir da epistemologia do subalterno, que seja capaz de resistir a colonialidade/modernidade. Assim esses feminismos produzidos descolonialmente além da crítica a hegemonia, aos processos de hierarquização e classificação tem sido apresentado, principalmente como uma alternativa de resistência, a partir de modos de vivência e experiencias das culturas indígenas, afro descendentes, afro indígenas, quilombolas, desde suas próprias histórias.

Desse modo, a crítica feminista descolonial tem considerado que as mulheres na América Latina têm sofrido colonizações múltiplas, ou seja, uma colonialidade sobre os corpos inferiorizados, hierarquizados e bestializados pelo ocidente, tidas como, pobres, sem cultura, seres irracionais; e uma dominação patriarcal que é trazida pelo ocidente e estrutura a hierarquia do macho sobre a fêmea. Assim, segundo Lugones (2008, 2012, 2014) só será possível uma ruptura com esses modelos a partir do lócus fraturado, um pensamento se estruturando desde experiencias subjetivas e manifestações de novas compreensões para a resistência. Onde se produz opressão também se produz resistência. Então esse local de resistência pode ser entendido como uma compreensão das novas subjetividades.

Para uma reflexão prática é preciso levar em consideração a produção do conhecimento, criação de conceitos e teorias para levantar questões relevantes para a

práxis descolonial, Curiel (2017), feminista intelectual caribenha, propõe ao longo de suas pesquisas que a descolonização da América Latina passe por um processo de novas postura epistemológicas e políticas. Para a autora a produção intelectual deve, portanto, ser política, pois é fundamental para se construir "outros tipos de relações socias. Nesse sentido, uma das visões, pelo menos a minha como feminista decolonial, é que o conhecimento se produz na prática cotidiana, se produz no movimento social". (CURIEL, 2017, p. 117). Dito isso, o feminismo descolonial deve ser pensado a partir da práxis, principalmente dos movimentos sociais.

Sobre os estudos feministas descoloniais para Curiel (2007) a partir de estudos com mulheres caribenhas, negras e indígenas, assinala que as analises descoloniais em certa medida desconsiderou o que já havia sido produzido ao redor do mundo como projetos de lutas concretas contra o Apartheid na África e na Ásia (1950 -1960), os conflitos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA) e dos vários enfrentamentos de mulheres negras no mesmo período. Dessa maneira não se pode organizar uma teoria que não seja pautada na realidade dos movimentos sociais, as propostas práticas representadas pelos sujeitos colonizados foram basilar para se pensar a descolonialidade, principalmente alicerçado nos feminismos negros, indígenas e de mulheres afrodescendentes, assim sendo,

> Sin utilizar el concepto de "colonialidad", las feministas racializadas, afrodescendientes e indígenas, han profundizado desde los años setenta en el entramado de poder patriarcal y capitalista, considerando la imbricación de diversos sistemas de dominación (racismo, sexismo, heteronormatividad, clasismo) desde donde han definido sus proyectos políticos, todo hecho a partir de una crítica poscolonial. Estas voces se conocen muy poco, pues a pesar del esfuerzo de ciertos sectores en el ámbito académico y político para tratar de abrir brechas a lo que se denomina "subalternidad", la misma se hace desde posiciones también elitistas y, sobre todo, desde visiones masculinas y androcéntricas. (CURIEL, 2007, p. 94).

A autora ressalta que essas feministas desde de suas experiências tem sustentado um discurso político prático. "Asumiendo que descolonizar supone registrar producciones teóricas y prácticas subalternizadas, racializadas, sexualizadas, es importante reconocer a tantas mujeres cuyas luchas sirvieron para construir teorias." (CURIEL, 2007, p. 95). Em vista disso, pode-se ressaltar que os estudos feministas descoloniais trouxe novas questões ao debate ao perceber a interseccionalidade como um elemento chave para os estudos descoloniais, e compreender a importância das práticas e teorias produzidos por mulheres subalternizadas.

> El Black Feminism, el feminismo chicano y el feminismo afro e indígena en Latinoamérica son propuestas que complejizan el entramado de poder en las sociedades poscoloniales, articulando categorías como la raza, la clase, el sexo

> y la sexualidad desde las prácticas políticas donde han emergido interesantes teorías no sólo en el feminismo sino en las ciencias sociales en su conjunto. Son propuestas que han hecho frente a la colonialidad del poder y del saber y hay que reconocerlas para lograr realmente una descolonización. (CURIEL, 2007, p. 100).

A compreensão dessa contestação que Curiel (2007) expõe pode ser lido como parte do processo de hierarquização do conhecimento. Quem o produz ainda são homens e em alguns casos mulheres brancas heteronormativadas. Esse movimento pela busca do reconhecimento de mulheres negras e indígenas enquanto produtoras de conhecimento nos proporciona uma releitura das experiências e contribuições teóricas para o pensamento descolonial desde a década de 1970, convertendo-se posteriormente em teorias, a exemplo dos:

> El Black Feminism y el feminismo chicano en Estados Unidos han sido definitivamente dos de las propuestas más radicales que se han producido contra los efectos del colonialismo desde una visión materialista, antirracista y antisexista, que mucho ha aportado a las voces críticas en América Latina y el Caribe, y que deben convertirse en referencia importante para la teoría y práctica poscolonial. (CURIEL, 2007, p. 98).

Ao se referir ao sistema moderno colonial Curiel estabelece que ele desconsidera tudo o que não está inserido na sua lógica de dominação e classificação. Por isso, de acordo com ela, é necessário um projeto político que esteja atrelado a uma visão crítica. Essa intelectual ativista pressupõe que não se pode pensar as categorias e conceitos como universais, um exemplo é o sistema patriarcal não se apresenta como sendo um modelo de opressão universal, isso porque em diálogo com Lugones, compreende-se que "o patriarcado é um sistema que tem raça, classe e sexualidade". (CURIEL, 2017, p. 117). Ou seja, as relações de poder estabelecidas pela globalização vão para além das relações capitalistas incorporando-se em todas as outras relações sociais.

Para Catarine Walsh- educadora, intelectual e militante- o conhecimento cientifico ocidental tem se apresentado como único capaz de explicar o mundo através das verdades produzidos por ele, dessa forma estabelece-se um imaginário que possa tornar as coisas homogêneas na busca incansável pelo progresso, a construção do pensamento moderno se edifica sobre um prisma que se apresenta como supremo para dominar e subordinar modos de vida diferentes, Walsh (2013). A educadora propõe a busca por alternativas pensadas

> [...] así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial. (WALSH, 2013, p. 31).

Nesse sentido Walsh (2013) sugere ao projeto decolonial[16] a retomada da práxis pedagógica como *estratégico-accional*, ação estratégica, na luta contra a colonialidade/modernidade. Num projeto não de desfazer o que já foi feito, não teria como, uma vez que a colonialidade está impregnada nas diversas relações, mas na criação de novos caminhos práticos para a transformação do que foi imposto, romper e transgredir são ações fundamentais no processo de decolonizaçao e despatriarcalização.

Considerações

Numa tentativa de evidenciar a luta constante contra a colonização é primordial e urgente que se criem novas estratégias de luta. As concepções e manifestações dos conhecimentos dos subalternos se contrapõem à lógica linear da produção de sentidos. Assim as epistemologias descoloniais se apresentam como fundamentais no processo de criação de novos sentidos para os sujeitos que foram e, que continuam sendo marginalizados.

Pensar em feminismos por essa lógica é romper com padrões e estereótipos de classificações do "Ser Mulher". Primeiramente, considerar a heterogeneidade das várias experiências das reações é se libertar dessa imagem distorcida que então se impôs a romper com o pensamento abissal, tornando visíveis outras possibilidades de relações e de construção de outros conhecimentos. Romper com esse modelo requer, sobretudo, novas formas de se relacionar com o mundo.

Os feminismos descoloniais têm representado a heterogeneidade dessas culturas, as novas epistemologias feministas têm questionado não somente a universalidade do Homem, mas também uma universalidade do próprio "Ser Mulher". E tem apresentado versões para se construir novas maneiras de se pensar a sociedade. Falar em feminismo descolonial implica, portanto, em conhecimentos e saberes contra hegemônicos.

Outro fator relevante é a compreensão que não existe um feminismo descolonial homogêneo. Além de pensar as práticas comunitárias, as feministas descoloniais têm pensado movimentos de mulheres autônomas, lésbicas, negras, indígenas, dentre outras, grupos, povos, que sempre estiveram a margem de um feminismo branco, burguês, homogêneo, binarista. Os estudos feministas descolonial nos dá elementos para novas perspectivas de compressão da manutenção da dominação, mas principalmente a construção de novas referências, visando construir resistências que nos permite pensar

[16] A autora abandona o S de descolonização por acreditar que não tem como apagar tudo o que a colonização trouxe.

por uma perspectiva descolonial. A modernidade/colonialidade encontra na raça e no gênero dois sustentáculos fundamentais para a sua edificação.

É necessário, portanto, que a construção do feminismo descolonial se dê no processo de identificação de problemas dos povos subalternos, criando modos que reivindiquem as suas perspectivas e que faça a crítica a lógica hegemônica ocidental. Segundo Espinosa (2016) a perspectiva feminista descolonial afirma a emergência de uma articulação contra a colonização epistêmica para se resistir a opressão colonial.

Referencias:

ALVARADO, Mariana. **Epistemologías feministas latinoamericanas:vvun cruce en el camino junto-a-otras pero no-juntaa-vtodas**. En: Religación. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Vol. 1 no. 3. (julio-septiembre 2016). Quito: Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina, 2016.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos Subalternos. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2017000301035&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 21 de dezembro de 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1035.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

CURIEL, Ochy, Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Nómadas, n°26, abril, Colômbia, 2007.

CURIEL, Ochy. Entrevista: "Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA". TEIXEIRA, Analba Brazã; SILVA, Ariana Mara da; FIGUEIREDO, Ângela: Cadernos de Gênero e Diversidade, Vol 03, N. 04 - Out. - Dez., 2017 | https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv.

ESPINOSA-Miñoso Yuderkys. **Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica.** El Cotidiano 184, marzo-abril, 2014.

ESPINOSA, Yuderkys Miñoso. **De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad**. Solar | Año 12, Volumen 12, Número 1, Lima, pp.171. 2016. DOI. 10.20939/solar.2016.12.0109.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais,** n. 80, p. 115-147, 2008. JONES, Branwen (ed.) (2006). Decolonizing international relations. Lanham: Rowman & Littlefield.

LUGONES, María. **Colonialidad y Género.** Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101, julio-diciembre 2008.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set-dez. 2014.

LUGONES, María. Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiplesin**: Pensando los feminismos en Bolivia.** Serie Foros 2. Conexión Fondo de Emancipación. Primera edición: febrero de 2012.

MIGNOLO, Walter. **COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade.** Revista brasileira de ciências sociais - VOL. 32 N° 94. RBCS Vol. 32 n° 94 junho/2017: e329402.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales. Colonialidade conocimientos subalternos y piensamiento fronterizo.** Edición: Akal, Madrid. 2003.

PAREDES, Julieta. **Hilando Fino. Desde el feminismo comunitário Comunidad Mujeres Creando Comunidad**. Primera edición: La Paz, Enero de 2010.

PAREDES, Julieta. Las trampas del patriarcado in**:** Pensando los feminismos en Bolivia. **Serie Foros 2**. Conexión Fondo de Emancipación. Primera edición: febrero de 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** e-cadernos CES [Online], 18, 2012, p. 106131. Acesso em http://eces.revues.org/1533.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

ETNOMATEMÁTICA: CAMINHANDO NOS SABERES DO POVO INDÍGENA PARKATÊJÊ

Iran Medrada Silva - iran.@unifesspa.edu.br[17]

Ana Clédina Rodrigues Gomes - ana.cledina@unifesspa.edu.br[18]

José Sávio Bicho - saviobicho@yahoo.com.br[19]

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo central compreender e sistematizar os saberes matemáticos existentes na cultura do Povo Parkatêjê e suas relações no cotidiano desta comunidade. O estudo se realiza a partir da perspectiva da Etnomatemática, uma vez que essa abordagem considera os diferentes modos de se produzir matemática em distintos grupos culturais. Para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se da pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica com análise dos saberes matemáticos produzidos e/ou praticados pelo povo indígena Parkatêjê em suas atividades diárias. O estudo também traz a importância dos saberes matemáticos desenvolvidos nesses contextos e sua articulação com os conhecimentos matemáticos aprendidos no âmbito acadêmico, confirmando a ideia de que não há apenas uma forma de matematizar. A abordagem Etnomatemática proporcionou observar, a partir de seu enfoque holístico e transdisciplinar, caminhos para a concretização de um ensino da Matemática especifico, multidisciplinar e bilíngue.

[17] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

[18] Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

[19] Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Palavras-chave: Etnomatemática. Parkatêjê. Saberes. Matemática. Povo indígena.

Abstract

The present research has as main objective to understand and to systematize the mathematical knowledge existing in the culture of the Parkatêjê People and their relations in the daily life of this community. The study is carried out from the perspective of Ethnomathematics, since this approach considers the different ways of producing mathematics in different cultural groups. For the development of the work, we used qualitative research with ethnographic inspiration with an analysis of the mathematical knowledge produced and / or practiced by the indigenous people Parkatêjê in their daily activities. The study also brings the importance of the mathematical knowledge developed in these contexts and its articulation with the mathematical knowledge learned in the academic scope, confirming the idea that there is not only one way of mathematizing. The ethnomathematical approach allowed observing, from its holistic and transdisciplinary approach, ways for the concretization of a specific, multidisciplinary and bilingual Mathematics teaching.

Keywords: Ethnomathematics. Parkatêjê. You know. Mathematics. Indigenous people.

Introdução

Esta pesquisa busca compreender e sistematizar os saberes matemáticos existentes na cultura do Povo Parkatêjê e suas relações no cotidiano desta comunidade, demostrando onde e como esses povos utilizavam tais saberes, mesmo antes do contato com os *kupẽ* (não indígena). O estudo tem como objetivo central a verificação dos saberes matemáticos existentes na cultura deste povo indígena e suas relações com o cotidiano desta comunidade. Os resultados gerados pelo estudo visam ainda sua utilização como material institucional e didático, dedicado a professores para ensinar matemática nesta localidade ou em outras.

O estudo está dividido em tópicos que seguem a conceituação da Etnomatemática, na qual especifica que todas as sociedades desenvolveram e constroem seus métodos próprios de: Inferência, Quantificação, Comparação, Classificação, Representação e Medida. Vale dizer que a Matemática é geralmente conceituada como a ciência dos

números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e essas categorias do pensamento aparecem em todas as culturas, como manifestações de modos, de maneiras e estilos de explicar, de conhecer, de lidar com a realidade (D'AMBRÓSIO, 1994, p. 63).

Muito antes da chegada dos europeus, ao que hoje corresponde ao território brasileiro, diversas civilizações nativas, as quais foram denominadas de índios, desenvolviam hábitos e culturas que eram fundamentais na sua sobrevivência (LUCIANO, 2006). Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), a população indígena, nessa época, variava entre seis e dez milhões de habitantes e com aproximadamente 1.300 línguas. Entre essa vasta população, existia o desenvolvimento de civilizações heterogêneas como os Xavante, os Caraíba, os Guarani, etc.

De acordo com Monteiro (2001), os povos indígenas eram organizados em aldeias. A presença da aldeia era temporária e todo o seu contingente era dividido entre seis a dez casas, sendo que cada uma delas poderia variar de tamanho e comprimento de acordo com as necessidades materiais e culturais de cada aldeia (CUNHA, 1992). Para buscar sustento, os indígenas desenvolveram a exploração da coleta de frutos, raízes etc., da caça, da pesca e, em alguns casos, das atividades agrícolas.

A realização das tarefas cotidianas variava segundo o gênero e a idade de cada um dos integrantes da aldeia. Em suma, por costume as mulheres desenvolviam as atividades agrícolas, fabricavam peças artesanais, processavam os alimentos e cuidavam dos menores. Já os homens realizavam o preparo das terras e as atividades de caça e de pesca.

O desenvolvimento da caça, da pesca, das atividades agrícolas e da própria organização social requeria um saber matemático que satisfizesse as necessidades do cotidiano. A geometria, por exemplo, é muito facilmente identificada nos elementos da cultura indígena, uma vez que encontra-se na pintura corporal, nos ornamentos, na confecção dos utensílios e na estrutura das casas e aldeias etc. Porém, isso se modificou com o contato com a sociedade não-indígena.

Os Parkatêjê, por exemplo, assim como diversos povos indígenas no Brasil e em especial na Amazônia, possuíam saberes matemáticos próprios que eram utilizados para organizar as suas atividades diárias, mas com o contato com os *kupẽ* (não-índios), a partir da década de 1950, houve a necessidade de aprenderem as regras matemáticas

estabelecidas pelo sistema capitalista, pois precisavam fazer cálculos aritméticos para as transações de compra e venda de produtos.

Com o choque entre as duas culturas, tornou-se imprescindível para os indígenas compreenderem o mundo dos números na forma como ele é operado pelos não-índios. Comprar anzóis, roupas, botas, gasolina para o gerador que carregava a bateria do rádio, compreender aspectos cartográficos, como escala e área, para reivindicar e fiscalizar áreas indígenas demarcadas, saber fazer medição e ingestão de quantidades específicas de medicamentos, trabalhar com venda de produtos, entre outros, é uma realidade hoje na vida desses povos (BRASIL, 1998).

Com isso, as regras matemáticas utilizadas pelos indígenas, sofreram mudanças e adaptações conforme a realidade dos indígenas, haja visto que para eles, surge a necessidade de se relacionar com a sociedade não indígena. A observação sobre tal contexto motivou a realização de uma investigação sobre a matemática tradicional Parkatêjê, e assim naturalmente estabelecer relações entre ela e a matemática ensinada para esta comunidade nos dias atuais.

O foco da pesquisa deslocou-se para a pesquisa etnográfica, analisando as relações sociais em seus processos de sobrevivência, de construção dessas relações deste povo, numa trajetória em que os indígenas fossem oportunizados a descrever, exemplificando os seus saberes e relatando aonde a matemática estava envolvida.

Assim, esta pesquisa tem como uma de suas relevâncias a utilização de seus resultados como material didático, que possa ser utilizado por professores de matemática, na escola indígena ou na academia na formação de professores que irão atuar com educação indígena. Desse modo, ensinando aquilo que é da cultura não indígena, necessariamente é preciso assegurar e fortalecer a tradição e os modos de ser indígena. Segundo Vasconcelos (s/d), o papel e a atitude do professor de Matemática deve ser, em primeiro lugar, questionar sobre problemas que existem à nossa volta e que estejam relacionados, de uma forma ou de outra, com a Matemática e o seu ensino.

A comunidade Parkatêjê, habita a Terra Indígena Mãe Maria, na aldeia Kupẽjipôkti, que significa “no meio dos brancos/estrangeiros” (ARAÚJO, 2006) tem, hoje, mais de 500 habitantes. Além dos Parkatêjê, residem indígenas de outras etnias como Krahô, Tembé, Akrãtikatêjê etc. Ali funciona a Escola de Ensino Fundamental e Médio Pẽptykre Parkatêjê que tem aproximadamente 270 alunos. Grande parte do corpo

docente é formada por não indígenas. Ou seja, embora por meio de suas lutas os povos indígenas têm procurado mudar o modelo de escola e de educação para que possa contemplar as suas necessidades, respeitando os seus modos de vida, continua o desafio para essa comunidade em termos de formação especifica para que os próprios indígenas assumam essa função.

Imagem 1- Aldeia Kupẽjipôkti, situada na reserva indígena Mãe Maria
Fonte: Pitawã Tembé

Por tal razão, esta pesquisa é de fundamental importância, pois com o desenvolvimento de um material que possa estudar os conhecimentos matemáticos de uma comunidade indígena, levando em conta os conhecimentos primeiros: forma de contar, classificar e ordenar, além de se posicionar no planeta, em sua marcação do tempo, localização geográfica, bem como qualquer outro conhecimento que exija desenvolvimento logico matemático, carecem de estudo sistematizado.

É notório o crescimento de estudos sobre os povos tradicionais, sobretudo com relação à praticas diárias e suas relações sócias e culturais. Mas as pesquisas que descrevem e contextualizam os seus conhecimentos Etnomatemáticos em suas ações rotineiras, ainda são escassos.

Nesse sentido, esta pesquisa tem permitido conhecer os saberes matemáticos utilizados por este povo, bem como a sua transmissão e renovação e ou surgimento dos números, a partir de sua organização social e necessidades, principalmente em: inferir, quantificar, comparar, classificar, representar e medir.

Segundo Curt Nimuendajú (1982), os *parkatêjê* (*par* é pé, jusante; *katê* é dono; e *jê* é povo), se autodenominaram assim pela posição que ocupavam na bacia do rio Tocantins. Esse povo é também conhecido por Gavião, nome atribuído a diferentes

grupos Timbira por viajantes do século passado que desse modo destacavam seu caráter belicoso (JÕPAIPAIRE, 2011).

Atualmente os *Parkatêjê* residem na Reserva Indígena Mãe Maria, no km 30, da BR-222, no município de Bom Jesus do Tocantins (PA). Os Gaviões falam um dialeto da língua Timbira Oriental, pertencente à família Jê. A partir de 1981, com o funcionamento sistemático de escola do Posto da FUNAI e com a intensificação das relações com os vários segmentos da sociedade nacional, ocorreu, de forma acentuada, a difusão da língua portuguesa exatamente no plano do cotidiano, inclusive entre as crianças e adolescentes.

Assim, a presente pesquisa leva em conta os processos diversificados pelos quais os conhecimentos matemáticos foram construídos para este povo, principalmente após a implantação dos grandes projetos na Amazônia Ocidental, tais como a construção da usina hidrelétrica de Tucuruí (UHE de Tucuruí), a construção da rodovia BR 222, a extração de minérios pela companhia mineradora Vale na região, a construção de linhas de transmissão de eletricidade pelas empresas Centrais Elétricas do Norte do Brasil (ELETRONORTE) e Centrais Elétricas do Pará (CELPA).

Esses grandes projetos pagaram aos indígenas uma determinada quantia de capital como forma de indenização por explorarem as terras e outros recursos naturais, impondo-os, com isso, uma série de limitações territoriais, culturais dentre outras.

O capital recebido desses grandes projetos inseriu definitivamente a comunidade *Parkatêjê* no sistema capitalista, surgindo, assim, a necessidade desse povo em aprender imediatamente a matemática do mundo dos *kupẽ,* pois precisavam fazer cálculos para a administração dos valores monetários, além de participar ativamente das relações de comercialização de seus recursos naturais tais como: castanha-do-pará, cupuaçu, açaí, madeiras nobres (como mogno, cedro, ipê), entre outros (LARAIA; DAMATTA, 1967).

Dessa forma, este trabalho, além de documento de pesquisa para os próprios *Parkatêjê* enriquecerem seus conhecimentos acerca de sua história, também servirá como fonte de consulta e pesquisa para professores que se interessarem em conhecer a construção da Matemática na vida dos Gavião e com isso enriquecer seu plano pedagógico, atualmente baseado apenas na cultura do não índio, sem levar em consideração a realidade desses indígenas. Para o pesquisador, é um desafio e um aprendizado que encaminha para construção de um saber que precisa ser pesquisado e divulgado.

1 - Construção dos Conhecimentos Matemáticos

O conhecimento, sua geração, sua organização intelectual e social e sua difusão, conforme D'Ambrósio (2010, p. 18), são formados nas sociedades e difundido neste grupo. Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo de geração, de organização intelectual, de organização social e de difusão, esses estágios normalmente são chamados de teoria da cognição, epistemologia, história e sociologia, educação e política.

O processo como um todo, extremamente dinâmico e já mais finalizado, está obviamente sujeito a condições muito específicas de estímulo e de subordinação ao contexto natural, cultural e social. De acordo D'Ambrosio (1996), os conhecimentos são construídos de acordo com o ciclo de aquisição individual e social de conhecimento, descrito da seguinte forma:

...→ Realidade informa Indivíduo que processa conhecimento e executa uma Ação que modifica a Realidade que informa Indivíduo→

O autor comenta que o processo de gerar conhecimento é enriquecido pelo intercâmbio com outras culturas, imersos no mesmo processo, por meio do que chamamos comunicação. Quando sociedades (e portanto, sistemas culturais) encontram-se e expõem-se mutuamente, elas estão sujeitas a uma dinâmica de interação que produz um comportamento intercultural que se manifesta em grupos de indivíduos, em comunidades, em tribos e nas sociedades como um todo. A interculturalidade vem se intensificando ao longo da história da humanidade.

Naturalmente, em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, que é gerado pela necessidade de uma resposta a situações e problemas distintos, está subordinado a um contexto natural, social e cultural. Iniciando um processo sem precedentes de novos conhecimentos com a interação do intracultural (conhecimento de um grupo social) com intercâmbio entre essas sociedades, dando abertura para o conhecimento multicultural, e com o passar do tempo, as quantidades foram representadas por expressões, gestos, palavras e símbolos, sendo que cada povo tinha a sua maneira de representação.

As origens da matemática perdem-se no tempo. Os mais antigos registos matemáticos de que se tem conhecimento datam de 2400 a.C. Progressivamente, o homem foi refletindo acerca do que se sabia e do que se queria saber, algumas tribos apenas conheciam o "um", "dois" e "muitos", os seus problemas do quotidiano, como a

contagem e a medida de comprimentos e de áreas, sugeriram a invenção de conceitos cada vez mais perfeitos.

Os "Elementos" do Grego Euclides (séc. IV a.C.) foram dos primeiros livros de matemática que apresentaram de forma sistemática a construção dos teoremas da geometria e foram utilizados no ensino em todo o mundo até ao século XVII. As transformações matemáticas que ocorrem, sempre buscaram argumentação com a realidade, mesmo a antiquíssima Astrologia proporcionou o desenvolvimento da matemática, ao exigir a construção de definições e o rigor no cálculo das posições dos astros.

Na buscar por explicações sobre a natureza, foram assim levados a identificar técnicas ou mesmo habilidades e práticas utilizadas por distintos grupos culturais, na sua busca de explicar, de conhecer, de entender o mundo que o cerca, a realidade a eles sensível e de manejar essa realidade em seu benefício e no bem do seu grupo. Tendo com isso um substrato da conceituação no qual essas técnicas, habilidades e práticas se apoiam. Dentre elas encontram-se aquelas que se utilizam de processos de contagem, de medida, de classificação, de ordenação e de inferência, e que permitiram a Pitágoras identificar o que seria a disciplina científica que ele chamou de Matemática, mas naturalmente, a tentativa de classificar estilos de abordagem da realidade e da natureza, é gregoriana. Assim a Matemática como conhecemos em nossos sistemas escolares, resulta do pensamento grego (D'AMBROSIO, 1998, p. 6).

A matemática começou por ser "ciência que estuda, por método dedutivo, objetos abstratos (números, figuras, funções) e as relações existentes entre eles " (dicionário do Google), mas atualmente é cada vez mais a ciência do padrão e da estrutura dedutiva. As matemáticas são a ferramenta especialmente adaptada ao tratamento das noções abstratas de qualquer natureza e, neste domínio, seu poder é ilimitado, pois a matemática sempre desempenhou um papel único no desenvolvimento das sociedades, como por exemplo, numa situação de guerra, o exército que possui mais conhecimentos de matemática tem maior poder traduzido nas máquinas mais perfeitas e melhor adaptadas (D'AMBROSIO, 1998, P. 9).

O matemático Hersh (1995) afirmou que a abstração é a alma da matemática. Partindo de algumas ideias ou princípios e tendo por base algumas regras bem definidas, criam-se novas definições das quais muitas vezes se inferem propriedades. O alemão Novalis chegou mesmo a afirmar que a matemática pura é uma religião, porque um

conhecimento matemático depois de demonstrado e aceito pela comunidade cientifica é usado como certo por qualquer um, é coerente e raramente é posto em causa.

No Livro "The Analyst" em 1734, o bispo e matemático George Berkeley mostrou que a matemática é imperfeita e errónea (o que permitiu mais tarde que outros matemáticos a tenham desenvolvido). Apesar de alguns dos seus fundamentos serem postos em causa, como o método de demonstração de teoremas, a matemática continua a ser a ciência do rigor e da ordem, com isso podemos considerar a matemática como o cimento unificador de todos os saberes.

Até ao séc. XVI apenas as pessoas dotadas de posses ou os sacerdotes poderiam despender tempo no estudo da matemática. De quatrocentos anos para cá, a monarquia e o clero deixaram de ser os únicos que financiaram a matemática, passando este papel a ser desempenhado pelas universidades e pelas empresas (como por exemplo a IBM). Ao contrário do que muitos pensam, a matemática não consiste apenas em demostrar teoremas ou em fazer contas, ela é um autêntico tesouro para a civilização, devido aos diversos conhecimentos envolvidos. E sabendo disso, atualmente poucos são os países em que não se cria matemática nova, publicando-se assim em todo o mundo alguns milhares de revistas exclusivamente de matemática.

Ao longo da história muitos homens contribuíram significativamente para o seu desenvolvimento. O trabalho de um matemático foi analisado por outro e assim sucessivamente até ao presente, sendo muitas vezes melhorado. Nem sempre o que um matemático faz está correto, pois ele também se engana, não é um ser superior nem vive em casulos e quando um erro lhe é apontado, verifica, reconhece-o, e há novas hipóteses criadas com delicadeza, afim de que essa teoria seja corroborada.

O conhecimento matemático distingue-se de todos os outros saberes pelo seu carácter abstrato. As suas definições são fixas e existem num mundo coeso e imaginário, mas os conceitos matemáticos estão intimamente relacionados com a vivência e a percepção das coisas, originando por vezes algumas "aparentes" contradições: o zero (0) impõe uma existência de notação para o que não existe, para o nada; os números negativos demonstram uma contagem do que não se tem, dos débitos; o infinito (∞) é um conceito do que está para além de tudo, mas é tratado como se fosse um número; etc. As definições matemáticas existem e têm significado na matemática.

Os conceitos matemáticos são aproximações mais ou menos adequadas à realidade. Esta é muito mais complexa. E quem aplica a matemática à realidade deverá ter sensatez e sabedoria, deste modo, a criação matemática e a sua utilização dependem da sociedade e dos seus valores.

Todas as civilizações, como as dos gregos, hindus, babilónios, egípcios, chineses criaram os seus próprios sistemas de numeração. Os maias, que viveram na América Central em tempos mais recentes, também desenvolveram um modo particular de registar os números. A noção de número e as suas extraordinárias generalizações estão intimamente ligadas à história da humanidade.

Para BERNARDO (2008), a própria vida está impregnada de matemática: grande parte das comparações que o homem formula, assim como as relações e atitudes diárias, aludem conscientemente ou não a juízos aritméticos e propriedades geométricas.

A matemática se faz presente no sustento e desenvolvimento de todas as sociedades. Segundo Ubiratan D'Ambrosio (2001), o conhecimento matemático ou técnica de explicar, de conhecer, de entender nos diversos contextos culturais são chamados de Etnomatemática. Para o autor:

> [...] cada cultura desenvolveu sua própria maneira, estilos e técnicas de fazer, e respostas à procura por explicações, entendimentos e aprendizagem. Estes são os sistemas de conhecimento. Todos esses sistemas usam inferência, quantificação, comparação, classificação, representação, medida. É claro que a matemática ocidental é um desses sistemas de conhecimento, como nos mostra uma visão ampla de sua história. Mas outras culturas desenvolveram, também, outros sistemas de conhecimento com os mesmos objetivos. Isto é, são outras 'matemáticas', usando diferentes maneiras de inferir, quantificar, comparar, classificar, representar, medir. Todos esses sistemas de conhecimento poderiam ser chamados etnomatemáticas. Eles são as 'matemáticas' de diferentes ambientes naturais e culturais, todos motivados pela busca por sobrevivência e transcendência (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 52).

A Etnomatemática, de certa forma, estabelece, enquanto campo de pesquisa, como o conhecimento é gerado e difundido social e intelectualmente na sociedade. Com relação à presente proposta de pesquisa, a Etnomatemática pode ser de grande importância, porque é possível entender que existem várias técnicas, formas, habilidades de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*) nos diferentes contextos naturais e socioeconômicos da realidade. Ou seja, a Etnomatemática, além de relacionar com a matemática praticada por diferentes grupos culturais, pode possibilitar, efetivamente, a relação da matemática escolar com os conhecimentos que fazem parte da comunidade indígena, como no caso, o povo *Parkatêjê.*

Ainda sobre a Etnomatemática, vale mencionar as excelentes análises que Gerdes (1989) tem feito, as quais corroboram com os estudos apontados. Segundo esse pesquisador, a Etnomatemática, "é o campo que estuda ideias matemáticas nos seus contextos histórico-culturais". Ainda para esse autor, "todos os povos da humanidade, independentemente de raça, origem social, são capazes de descobrir, compreender e desenvolver, em seu proveito, a ciência matemática".

É nessa perspectiva, que a pesquisa aqui tratada visa estudar a matemática do povo indígena *Parkatêjê*, bem como as novas apropriações de conhecimentos, para o diálogo desse povo com a sociedade não-indígena.

Se por um lado, a apropriação do conhecimento matemático ocidental pelo *Parkatêjê* foi fundamental para a sua sobrevivência ao longo do tempo, vale dizer que depois dos contados com os kupẽ e, sobretudo, depois da implantação de alguns grandes projetos econômicos em suas terras, grande parte dessa comunidade indígena acabou deixando um pouco de lado os saberes tradicionais, certos conhecimentos que na maioria das vezes só os anciões detêm. Ou seja, esse é um grande desafio posto aos povos indígenas, mas também àqueles que apoiam a luta desses povos pelos seus direitos. Se o saber matemático ocidental contribuiu na conquista da autonomia desse povo, possibilitando, inclusive, o estabelecimento de relações mais igualitárias com a sociedade envolvente, esse saber pode ter contribuído na perda de elementos de sua cultura.

Desse modo, esta proposta de pesquisa, poderá contribuir no processo de formação inicial e continuada de professores que atuam em escolas indígena, buscando melhorar as suas metodologias de ensino na educação básica e ajudar na valorização dos

modos de vida, rituais, músicas, pinturas e história do povo indígena *Parkatêjê* (FERREIRA, 1994; QUADROS e MORTIMER, 2016).

2 - Saberes Matemáticos Parkatêjê

Para a realização desta pesquisa, primeiramente foi realizado um estudo da arte com material bibliográfico referente a área investigada, seguida de pesquisa documental e o desenvolvimento da etnográfica na aldeia Parkatêjê. Para tanto, o primeiro passo da pesquisa foi o mapeamento e leitura da literatura pertinente à temática pesquisada, SEVERINO (2002). Paralelo ou posteriormente, realizou-se uma pesquisa documental para não só conhecer a realidade dos *Parkatêjê*, sobretudo ações matemáticas envolvidas nas discussões relacionadas às indenizações e outros processos de negociações relacionados aos projetos econômicos que impactaram diretamente a Terra Indígena Mãe Maria e, consequentemente, o Povo *Parkatêjê*.

Para tanto, foi importantes o acesso a relatórios, ofícios e outros documentos escritos de posse da FUNAI e da Associação Indígena Povo *Parkatêjê*, entre outros. Segundo *Lüdke* e André (1986), os documentos têm demonstrado uma fonte estável e rica, que podem ser consultados várias vezes, servindo de base para diferentes estudos trazendo estabilidade aos resultados obtidos.

Ainda como parte da pesquisa, foram realizadas visitas *in loco,* entrevistas com os mais velhos da comunidade e observações do cotidiano dos *Parkatêjê* na intenção de perceber a relação desse povo com as ideias de aferições (comprimentos, quantidades, massas, capacidade, volumes e tempo). Também foi levado em consideração a integração dos indígenas com o sistema capitalista e suas tradições. Ainda como parte desse processo estão previstas visitas às empresas Companhia Vale e Eletronorte a fim de conhecer o tipo de relacionamento que mantêm com os indígenas e o que influenciou nas tradições *Parkatêjê*.

Segundo *Lüdke* e André (1986):

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos" (...). Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isso te, o significa que eles atribuem à

> realidade que os cerca e às próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para "descobrir" aspectos novos de um problema (p.26).

Assim, o processo de observação, de certa forma, vai requerer um tempo de convivência com os membros da comunidade. Durante esse tempo é que serão realizadas as entrevistas com os anciões e lideranças porque são esses sujeitos que detém informações sobre a matemática praticada antes de seus contatos com os *kupẽ* e respectivamente os conteúdos matemáticos a partir da comercialização de produtos e das negociações com as empresas públicas e privadas da região com relação aos grandes projetos que impactaram diretamente as suas terras.

Como se pode perceber, a matemática se faz presente no cotidiano de todas as sociedades, seja ele indígena ou não, uma vez que os números são tão essenciais como saber ler e escrever, e que estão em quase tudo o que fazemos, implícita ou explicitamente. Saber quantificar, calcular, medir e fazer operações é instrumento bastante usado pelos membros de uma sociedade.

Conforme BERNARDO (2008), a técnica de contagem de muitos povos, provém de associações biunívoca, na qual se junta elemento a elemento, uma mulher um homem, duas mulheres dois homens, ... reduz precisamente a tais associações de ideias. Eles registam o número de suas ovelhas ou de seus soldados por meio de incisões feitas num pedaço de madeira ou por meio de pedras empilhadas. Temos uma prova desse procedimento na origem da palavra "*cálculo*", da palavra latina *calculus*, que significa pedra.

A matemática está presente no desenvolvimento intelectual das sociedades. Os egípcios, por exemplo, possuíam uma matemática que era utilizada conforme as suas necessidades de sobrevivência e existência, de modo diferente mas com dificuldades semelhantes os grupos de povos criaram uma matemática que lhes são peculiares, sejam os babilônios, os romanos, etc....

Assim, a matemática também se fez e faz presente no quotidiano do povo indígena *Parktêjê*. A tabela abaixo demonstra o sistema de numeração deste povo em relação ao sistema de numeração binário e decimal.

Sistema decimal	Sistema binário	Sistema Parkatêjê
0	0	Amrĩare
1	1	Pyxitere
2	10	Aikrut
3	11	Hitô
...	...	Meareteti

Tabela 1- Nomenclatura dos números para os Parkatêjê

Desse modo, estes indígenas realizavam suas contagens, usando o *pyxitere,* o *aikrut* e ou o *hitô*. Que se modificavam de acordo com o que se está aferindo. Ou seja, conforme o que desejavam contar, seja objetos, pessoas, animais ou outros. Os gaviões *parkatêjê* representaram simbolicamente seus números através dos dedos, gestos e ou gravetos, ou riscos no chão, variando conforme a situação de aferição.

Antes do contato com o *kupẽ, Pyxitere* no cotidiano indígena era usado como: só, sozinho, a representação de um único elemento. Depois de ter contato com a sociedade não indígena, *Pyxitere* passou a ser usado como: só, uma, um, e ficou definido como o número 1 (um). Então em sua relação matemática *Pyxitere* é referência de uma unidade.

PYXITERE

Pyxitere Ikaka (um maracá)

Imagem 2- *pyxitere* é a representação de um único elemento.

Fonte: Cintra de Oliveira Cintra

AIKRUT

Aikrut no cotidiano indígena é usado como: tu e eu, o par como arco e flecha.

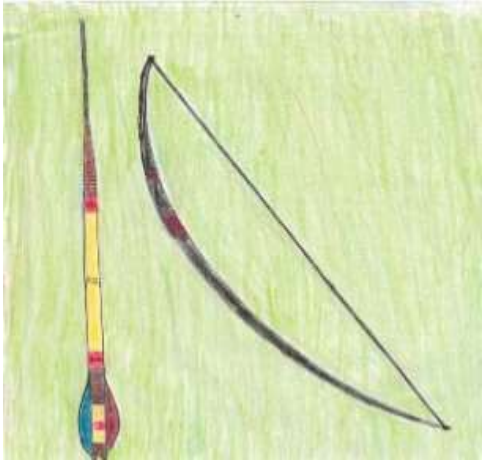


Imagem 2 – arco (kuvê) e flecha (krua) confeccionado por indígena Parkatêjê
Fonte: Cintra de Oliveira Cintra

Depois de ter contato com a sociedade não indígena aikrut passou a ser usado como: eu e tu, mais de uma pessoa acompanhada. Sendo agora aikrut ficou definido como o número 2 (dois). Então na relação matemática Aikrut são duas unidades de um determinado elemento.

HITÔ

Hitô no cotidiano indígena do povo é usado pelos mais velhos da comunidade como: muitos elementos ou muitas coisas, e até mesmo designar um grupo de pessoas.

Depois de ter contato com a sociedade não indígena, *Hitô* passou a ser usado como: muito, nós, mais de duas pessoas. Sendo, agora *Hitô* ficou definido como o número 3 (três). Então sua relação matemática é definida como três unidades.

Krowapei (Tora grande) – É a festa do Peixe: *Xêxêtêre, Tep e Têre* (Arraia, Peixe e Lontra).

Para contagem acima do três recorriam a propriedade associatividade, pois juntavam em pares ou impares, conforme esquemas:

2.1 - **A Quantificação e Aferição**

A escrita numérica é existente na língua indígena Pàrkatêjê desde sua origem. Mas como foi que a etnia gavião fez essa relação com a Matemática?

Aqui temos os números que fazem essa relação no processo de contagem.

1 – *Pyxitere* - Um

2 – *Aikrut* - Dois

3 – *Hitô* – Três

A partir deles vamos ver como se dá essa relação numérica de acordo com a origem do povo. Em entrevista feita os índios mais velhos da aldeia (cacique Krohekrenum, Tono, Paiare, Jatiat e pentxore). Em síntese eles diziam que em suas caçadas, se fossem realizadas em duplas (arara e gavião), a contagem ocorreria de dois em dois, como por exemplo: se eles capturassem 5 (cinco) *kaprans* (jabuti).

aikrut kaprans + *aikrut kaprans* = 4 kaprans

0aikrut kaprans + *aikrut kaprans* + *puxit kapram* = 5 *kaprans*

aikrut kaprans + *aikrut kaprans* + *aikrut kapram* = 6 *kaprans*

Por outro lado, se a caçada ocorresse por grupo de três (peixe, lontra e arraia) a contagem aconteceria em sistema de base três, como por exemplo:

- *puxitere kapran* + *puxitere kapran* + *aikrut kapram* = 4 *kaprans*
- *aikrut kapran* + *aikrut kapran* + *aikrut kapram* = 6 *kaprans*
- *hitô kaprans* + *hitô kaprans* + *hitô kaprans* + *puxit kapram* = *10 kaprans*

Os sistemas binário e terciário estavam envolvidos fortemente na vida destes povos, que em seus rituais e brincadeiras (festas) eles dividiam seus membros em duas equipes *Pàn* (arara) e *Hàk* (gavião) e ou em equipes de três Tep (peixe), Teré (lontra) e Xêxêtere (arraia). Assim os indígenas eram divididos em grupos conforme o grau de parentesco existente entre eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da humanidade que graças à inteligência de sua ação e reflexão e também pela força das coisas, foi conduzida a considerar tudo, exige uma 'avaliação numérica' e por isso usou todos os meios a seu dispor. Meios que começaram sendo concretos, empíricos e tateantes antes de se tornar abstratos e aperfeiçoados e que foram concebidos inicialmente de uma maneira estranhamente mística e mitológica (portanto, estes grupos não deixaram de manifestar abundantemente seus preconceitos ao longo de sua história) antes de serem vistos por um ângulo desinteressado, suscetível, portanto de receber uma generalização (IFRAH, 1947).

Todo o processo de socialização e passagem da cultura entre gerações dos grupos sociais indígenas era de fato um processo educativo em que a transmissão oral, a narrativa dos mitos ancestrais, a imitação das atividades dos adultos e a prática de brincadeiras e jogos com outras crianças e jovens do mesmo grupo etário, eram as formas principais de incorporação de cada novo membro à tribo. Nestes grupos sociais indígenas todos os adultos se sentiam responsáveis pelo ensino aos mais jovens, e a aprendizagem se fazia de forma natural, espontânea, sendo desconhecidos os castigos e punições físicas (NUNES, 2009).

A sociedade Parkatêjê é detentora de um conhecimento que abrange sua cultura material e imaterial expresso na fabricação dos instrumentos musicais, cantos, pajelança, mitos, arcos, flechas, corridas de toras, danças entre outros. Tais conhecimentos são compartilhados e vivenciados entre os seus integrantes ao longo de sua vida, mesmo considerando as influências advindas pelo contato com a sociedade regional e nacional.

Os Parkatêjê, ao fazer uso dos elementos referidos acima, se constituem numa sociedade que fomenta os ensinamentos herdados de seus ancestrais entre os jovens como forma de se auto afirmar enquanto grupo étnico, diante do outro. De acordo com as informações obtidas entre seus membros, os conhecimentos sobre a cultura Parkatêjê são repassados pelas pessoas mais experientes, dando continuidade à tradição do grupo.

O estudo aqui apresentado encontra-se ainda em andamento e certamente novos conhecimentos serão apresentados a partir dos dados que estão sendo coletados. Todavia, os resultados já aferidos dão indícios sobre a importância de estudos que resgatem os conhecimentos e formas de pensar dos povos nativos, não apenas para avançar o conhecimento científico, mas sobretudo como forma de resgatar a cultura brasileira original, bem como para o fortalecimento desses povos.

Referências:

BERNARDO, Henrique Gomes. **História da Ciências e das Técnicas**, apostila, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed., Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI.** Brasília: MEC, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Populações tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica.** Estudos Avançados, nº.13, vol. 36, 1999, p.147-163.

D‘ AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática**. São Paulo:Summus, 1986.

D'AMBROSIO, Beatriz S. **Formação de professores de Matemática para o século XXI**: o grande desafio. *Pró-Posições,* Campinas, v.4, n.l [10], p.35-41, 1994.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. 1932- **Educação matemática: da teoria à prática /** Ubiratan D’AMBRÓSIO – Campinas SP : Papirus. 1996 –(Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **ETNOMATEMÁTICA: Arte ou técnica de Explicar e Conhecer,** centro de estudos vida e consciência editora LTDA, São Paulo, 1998.

D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: EdUNESP, 1999. p. 97-115.

D’AMBROSIO. Ubiratan. **Etnomatemática**: **Elo entre as tradições e a modalidade**. Autêntica Editora, 2001.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins**: a epopéia de um líder Timbira. São Paulo, USP, 1984.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. **A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994.

GERDES, Paulus. **Sobre o conceito de etnomatemática**. São Paulo: ISP/KMU, 1989.

Hersh, Philip J. Davis e Reuben, **A experiência matemática**, Gradiva, Lisboa, 1995.

IFRAH, Georges, História universal dos algarismos, volume I: **a inteligência dos homens contada pelos números e pelo cálculo**/Georges Ifrah: tradução de alberto Munoz e Ana Beatriz Katinsk, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1947-ISBN 85 209 0841-1.

JÕPAIPAIRE, Toprãmre Krôhôkrenhũm. **Mẽ ikwỳ tekjê ri*:*** isto pertence ao meu povo. 1ª ed. Marabá(PA): GK Noronha, 2011.

LARAIA, Roque de Barros; DAMATTA, Roberto. **Índios e Castanheiros**: empresa extrativa e os índios no médio Tocantins. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro*:*** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.1.ed. Brasília: MEC/Unesco, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In:. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo:EPU, 1986, p.25-44.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: Estudos de História Indígena e do Indigeníssimo. Tese de Livre Docência (Departamento de Antropologia). São Paulo: UNICAMP, 2001.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Textos indigenistas**. São Paulo: Loyola, 1982.

QUADROS, Ana Luiza de; MORTIMER, Eduardo Fleury. Formadores de professores: análise de estratégia que os tornam bem sucedidos junto aos estudantes. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.21, n.1, pp. 12-30, 2016.SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TASSANARI, Antonieta Maria Imperatriz. Sociedades indígenas: **Introdução ao tema da Diversidade cultural**. In: LOPES DA SILVA, Araci (org.). A Temática Indígena na Escola. MEC, MARI, UNESCO, São Paulo: Brasiliense, 1995.

VASCONCELOS, Cláudia Cristina. **Ensino-Aprendizagem da Matemática**: Velhos problemas, Novos desafios. (s/d). Disponível: http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20102/2015-II/slides/Texto%2023%20%20MAT%20102%20-%202015-II.pdf. Acesso: 10 jan. 2018, as 10h e 45mim.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Povos_ind%C3%ADgenas_do_Brasil, acessa em 08 de setembro de 2018, as 13h e 23 min.

https://www.google.com/search?q=dicion%C3%A1rio&oq=DICI&aqs=chrome.0.0j69i57j69i60l3j0.21942j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=MATEMATICA. acessa em 15 de setembro de 2019, as 8h e 23 min.

GUERRILHA DO ARAGUAIA, DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES

Kassia Evangelista Gonçalves, kassia.goncalves@unifesspa.edu.br, Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, Mestranda, Unifesspa.

Erinaldo Vicente Cavalcanti, ericavalcanti@unifesspa.edu.br, Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade a Amazônia – PDTSA, Doutor, Unifesspa.

Resumo

O presente trabalho apresenta, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Socioculturais na Amazônia – PDTSA. A pesquisa se propõe a analisar o fenômeno socio-histórico denominado "Guerrilha do Araguaia" e suas representações nos discursos jurídicos e políticos, e problematizando como as ações do Estado, no combate à Guerrilha incidiram em práticas de violação aos preceitos defendidos pelos Direitos Humanos e à própria Constituição. Para tanto fazemos usos das reflexões promovidas no campo da filosofia, da História e do direito, mostrando, por conseguinte, como determinadas ações perpetradas pelo Estado concorreram para violar as garantias do estado democrático brasileiro.

Palavras-chave: Guerrilha do Araguaia; Representação; Direitos Humanos; Democracia.

Abstract:

This paper presents, in general lines, the objectives of the research under development in

the scope of the Postgraduate Program in Territorial and Sociocultural Dynamics in the Amazon - PDTSA. The research proposes to analyze the socio-historical phenomenon called "Guerrilha do Araguaia" and its representations in legal and political discourses, and problematizing how the actions of the State, in the fight against the Guerrilla, focused on practices of violation of the precepts defended by Human Rights and to the Constitution itself. To do so, we make use of the reflections promoted in the field of philosophy, history and law, showing, therefore, how certain actions perpetrated by the State concurred to violate the guarantees of the Brazilian democratic state.

Keywords: Guerrilha do Araguaia; Representation; Human rights; Democracy.

Introdução

Se o conhecimento é inventado, ele o é por dentro do poder político. É constituído no interior de jogos estratégicos de ação e reação, dominação e esquiva e também de luta. As condições políticas são, segundo Foucault (2005), “o solo em que se formam sujeitos de conhecimento”, pelo que “seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo”.

> O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha. (FOUCAULT, 2005).

É a partir dessa posição de sujeitos de conhecimento, formados num contexto de perspectivas, que nos propomos à realização da presente pesquisa. Trata-se de um projeto em andamento, cujos caminhos a serem tomados não se encontram de A metodologia pluralista de Feyerabend (1977) nos parece favorecedora ao vértice interdisciplinar próprio do programa no âmbito do qual estamos desenvolvendo a pesquisa, uma vez que se contrapõe à rigidez dos estudos delimitados às disciplinas dogmáticas, e apresenta-se apropriada a perspectiva multidisciplinar que objetivamos desenvolver para analisar as representações dos discursos sobre chamada Guerrilha do Araguaia.

É oportuno registrar a perspectiva sob a qual partimos. Entendemos que a defesa e a manutenção dos direitos humanos são condições indispensáveis para a existência da democracia. Sendo assim, analisaremos como os discursos jurídico e político acerca da Guerrilha do Araguaia estabelecem relações que interferem, em alguma medida, na

consolidação da democracia brasileira. Para tanto, estabeleceremos diálogos e aproximações, com as reflexões, de Norberto Bobbio, especialmente com as obras *A era dos Direitos* (2004) e *O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo* (1986).

No que tange às reflexões sobre a democracia, pretendemos analisar os pressupostos que a compreendem como condições necessárias à construção e manutenção dos direitos humanos. Como também aos elementos da chamada "justiça de transição", que serviu como um dos fundamentos para a condenação do Brasil pela Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso *Gomes Lund vs Brasil* (*guerrilha do Araguaia*).

Analisaremos, ainda, duas importantes dimensões da justiça de transição que se caracterizam como elementos essenciais para a consolidação da democracia brasileira. Trata-se de esforço para a eliminação do "poder invisível" que constitui afronta à publicidade enquanto princípio inerente ao governo democrático, bem como constitui percalço na efetivação do direito à verdade e à memória no caso Guerrilha do Araguaia.

Em relação aos direitos humanos, os abordaremos na presente pesquisa como direitos históricos. Entendemos, pois, que tais direitos possuem a historicidade como característica indissociável, razão pela qual são direitos mutáveis, com capacidade de ampliação e de restrição. Transformam-se na medida em que os indivíduos reivindicam novas formas ou aplicam restrições a formas anteriores.

Em defesa da democracia e dos direitos humanos, ponderamos, por fim, que no longo caminho a percorrer, haveremos de passar, necessariamente, pelo combate ao poder invisível e pela observância do princípio da publicidade dos atos de poder, intrinsecamente relacionados ao direito à verdade e à memória, que, por sua vez, são direitos pertencentes à toda sociedade brasileira.

1. Poder invisível e democracia

A democracia pode ser compreendida como um modelo de organização político e social, cujos primeiros registros de sua existência data da Grécia Antiga. Os pesquisadores da temática estão de acordo que esse modelo de organização surgiu entre os gregos da cidade de Atenas. Essa concepção já nos coloca uma série de questões pelas quais podemos analisar certas singularidades sobre a democracia. A começar, podemos

inferir que a democracia é uma construção de homens e mulheres. Constatação demasiado óbvia, porém, significativa para entendermos que esse modelo de organização social não existiu desde o sempre, nem foi obra da intervenção divina. Ou seja, houve um tempo em que não existia nenhum tipo de democracia. Esta foi, portanto, criada. Foi inventada por diferentes sujeitos e atendeu à distintos interesses sociais.

As reflexões sobre relevância o contratualismo[20] seiscentista e setecentista são fundamentais para as análises desenvolvidas. Esta filosofia parte da hipótese de que antes da sociedade civil existe o estado de natureza, onde os indivíduos singulares são livres e iguais, e entram em acordo entre si para construir um poder comum, um poder estatal, capaz de cumprir a função de garantir-lhes a vida e a liberdade e, também, a propriedade.

Sobre a democracia política e a participação cidadã nesse processo, o filósofo Norberto Bobbio (1986) sustenta que o individualismo é a base filosófica da democracia: "uma cabeça, um voto", e é entendida como "aquela forma de governo na qual todos são livres para tomar as decisões sobre o que lhes diz respeito, e têm o poder de fazê-lo". Liberdade e poder que decorrem do reconhecimento de alguns direitos "fundamentais, inalienáveis e invioláveis", como é o caso dos direitos humanos.

Norberto Bobbio (1986) aduz que uma das razões da superioridade da democracia diante dos estados autoritários, funda-se na "convicção de que o governo democrático poderia finalmente dar vida à transparência do poder, ao 'poder sem máscara'". As sociedades democráticas - aqui entendidas como àquelas nas quais o poder supremo[21] se legitima, em nome e por conta do povo, através do procedimento das eleições por sufrágio universal de forma periódica - nasceram com a perspectiva de extirpar o poder invisível e de fazer surgir um governo cujas ações deveriam ser realizadas publicamente.

> O tema mais interessante, com o qual é possível realmente colocar à prova a capacidade do poder visível de debelar o poder invisível, é o da publicidade dos atos do poder, que, como vimos, representa o verdadeiro momento de reviravolta na transformação do estado moderno que passa de estado absoluto a estado de direito. (BOBBIO, 1986)

Referimo-nos como "estado de direito" o Estado onde são atuantes os sistemas de garantia dos direitos humanos; onde o indivíduo tem, em face do Estado, direitos privados

---

[20] Filosofia social da idade moderna que fundamenta a existência do Estado.

[21] É "supremo na medida em que apenas ele está autorizado a usar em última instância a força" (BOBBIO, 1986), consubstanciado no princípio político-jurídico da legitimidade do monopólio estatal para o exercício da violência.

e públicos, devidamente observados pelas instituições e agentes atuantes na máquina estatal.

Sobre o "poder invisível", Norberto Bobbio (1986) os diferencia nas categorias de "subgoverno" e de "criptogoverno". O primeiro refere-se às práticas do "governo da economia", que se configura invisível na medida em que escapa – ao menos substancialmente - ao controle democrático e ao controle jurisdicional. O segundo, por sua vez, refere-se ao conjunto das ações realizadas por forças políticas eversivas que agem na sombra em articulação com os serviços secretos, ou com uma parte deles, ou pelo menos por eles não obstaculizadas".

Em que pese ambas categorias de poder invisível estejam intrinsecamente interligadas, ocuparemos nossas reflexões das consequências da influência desta segunda categoria no enfraquecimento do regime democrático no Brasil.

Destarte, observa-se que o criptogoverno constitui óbice para a consolidação da democracia brasileira, como consequência da robustez que o configura e da institucionalização que o blinda e perpetua. Explicamos.

No período ditatorial do Brasil, entre os anos de 1964 a 1985, o Estado utilizava-se amplamente dos serviços secretos de inteligência para espionagem e perseguição de dissidentes políticos. É sabido, ainda, que as práticas de tortura como método interrogatório eram amplamente utilizadas, assim como eram também frequentes os assassinatos e desaparecimentos forçados.[22]

Neste período, para suprimir o movimento conhecido como "guerrilha do Araguaia", o serviço secreto mobilizou diversas estratégias de espionagens, entre as quais a infiltração de "agentes disfarçados de pessoas comuns (civis), apresentando as mesmas características dos moradores da região, no modo de falar, vestir e comer", o que possibilitou, por fim, a localização e extermínio dos guerrilheiros. (SILVA, 2008)

Após a redemocratização do governo no Brasil, uma série de ações foram iniciadas com intuito de viabilizar a transição do governo autoritário para o governo

---

[22] Crime previsto no art. 13 da *Convenção Internacional para a Proteção de Todas as Pessoas contra o Desaparecimento Forçado*, equiparado, em decisões reiteradas do Supremo Tribunal Federal, ao delito de sequestro previsto no art. 146 do Código Penal Brasileiro (STF: Extr 974 em 06/08/2009; Extr 1.150 em 19/05/2011; Extr 1.278 em 22/09/2015).

democrático. Como importante balizadora desse processo, tem-se no plano internacional a chamada "justiça de transição"[23], que se refere a um conjunto de mecanismos criados pelo Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), cuja finalidade consiste em reger a democratização de países que passaram por regimes autoritários. Tais mecanismos abrangem diversas diretrizes e objetivam dar efetividade à transição entre os regimes e coibir o ressurgimento de governos ditatoriais.

Uma das dimensões da justiça de transição é a redemocratização das instituições envolvidas e aparelhadas pela ditadura militar. A partir dessa dimensão, a doutrina jurídica e a prática internacional criaram as chamadas "políticas de veto", que consistem na proibição de participação no novo governo democrático, daqueles que participaram e praticaram abusos no âmbito do governo anterior. Estes agentes, estariam impedidos: a) de pertencer às Forças Armadas, agências de inteligência e demais forças de segurança (os militares e autoridades policiais); b) de se elegerem no novo governo (os líderes políticos atuantes no período ditatorial)*;* e c) de atuarem nos quadros da ativa (os membros do judiciário e funcionários da administração pública associados ao regime anterior). (PAIVA; HEEMANN, 2017)

A finalidade das políticas de veto desdobra-se em duas faces: a) a de inviabilizar novos regimes antidemocráticos, vez que objetiva o afastamento dos agentes que apoiaram o período ditatorial; e b) a de proporcionar renovação dos quadros do Estado e de suas práticas institucionais.

Todavia, a Lei Federal 6.683, de 28 de agosto de 1979, (Lei da Anistia) concedeu perdão irrestrito "a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes... (art.1º) ", mantendo, dessa forma, todos os atores que cometeram abusos e violações dos direitos humanos nos quadros da Administração Pública.

---

[23] **"Para a (...) ONU, justiça de transição é o conjunto de mecanismos usados para tratar o legado histórico da violência dos regimes autoritários. Em seus elementos centrais estão a verdade e a memória, através do conhecimento dos fatos e do resgate da história. Se o Desenvolvimento Humano só existe de fato quando abrange também o reconhecimento dos direitos das pessoas, podemos dizer que temos a obrigação moral de apoiar a criação de mecanismos e processos que promovam a justiça e a reconciliação. (...) É papel da ONU, como agente de mudança e de transformação, sensibilizar e predicar àqueles que não compartilham destes ideais a importância da construção dos Direitos Humanos, pedra fundamental sobre a qual está edificada a Carta das Nações Unidas. É através deste prisma que os ideais de um mundo mais justo e pacífico devem ser concretizados. Justiça, paz e democracia não são objetivos que se excluem. Ao contrário, são imperativos que se reforçam". (CHEDIEK apud PAIVA; HEEMANN, 2017)**

Da mesma forma, por ocasião da decisão emitida no bojo da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental[24] (ADPF) n. 153, o Supremo Tribunal Federal entendeu que o termo "a eles conexos" que segue a previsão de anistia aos crimes políticos alcança, também, os "agentes encarregados da repressão", independentemente dos atos por estes praticados.

> (...) A chamada Lei de anistia diz com uma conexão *sui generis*, própria ao momento histórico da transição para a democracia. (...) refere o que "se procurou", segundo a inicial, vale dizer, estender a anistia criminal de natureza política aos agentes do Estado encarregados da repressão. 4. A lei estendeu a conexão aos crimes praticados pelos agentes do Estado contra os que lutavam contra o Estado de exceção; daí o caráter bilateral da anistia, ampla e geral, que somente não foi irrestrita porque não abrangia os já condenados - e com sentença transitada em julgado, qual o Supremo assentou - pela prática de crimes de terrorismo, assalto, sequestro e atentado pessoal. (...) (ADPF 153, Relator (a): Min. EROS GRAU, Tribunal Pleno, julgado em 29/04/2010, DJe-145 DIVULG 05-08-2010 PUBLIC 06-08-2010 EMENT VOL-02409-01 PP-00001 RTJ VOL-00216-01 PP-00011) (negrito nosso)

Conforme sustenta Bobbio (1986), sendo o poder invisível característico de governos autoritários e guardando incompatibilidade com a democracia, torna-se evidente que a manutenção destes agentes nos quadros do poder público configura-se em mácula para a democracia brasileira, cujos reflexos tornam-se palpáveis na medida em que o poder oculto, este poder invisível, em grande parte violador dos direitos humanos, perpetua-se na sociedade brasileira como um braço inseparável do estado.

Com efeito, poderíamos chamar à memória eventos diversos em que o Estado brasileiro, apresenta-se em uma quase (?) cumplicidade com o criptogoverno, em eventos que se repetem, incessantemente, tais como casos de massacres e assassinatos que envolvem agentes do Estado. Apesar da existência de longos processos judiciários instaurados em alguns casos[25], o mistério quase nunca é revelado, tampouco a verdade descoberta.

---

[24] Espécie de ação judicial movida no âmbito do controle concentrado de constitucionalidade do Supremo Tribunal Federal, que "visa evitar ou reparar lesão a preceito fundamental da Constituição [núcleo ideológico constitutivo do estado e da sociedade formalizado na Constituição], em virtude de ato do Poder Público ou de controvérsia constitucional em relação à lei ou ato normativo federal, estadual ou municipal, inclusive anteriores à Constituição". (FERNANDES, 2013)

[25] Para uma análise detalhada sobre as formas, amplas ou capilares, de atuação do criptogoverno no sudeste do Pará, ver: PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará*. Recife: Editora UFPE, 2015. Sobre o episódio conhecido como "massacre de Eldorado", o autor, valendo-se das análises de Alfredo Wagner Berno de Almeida, traz o seguinte: "...sobre a atuação da justiça no sudeste do Pará por ocasião da visita de uma Delegação Ecumênica Internacional aos promotores e juízes dos municípios de Marabá, Eldorado dos Carajás e Curionópolis, em julho de 1996, em virtude do massacre de 19 trabalhadores rurais sem-terra pela PM, na rodovia PA-150, em 17 de abril daquele ano, assegura que a postura que muitos magistrados assumem com relação aos crimes no campo dificilmente desfavorece os interesses dos grandes proprietários de terra. 'A fidelidade à doutrina se torna um dado relativo (...) a retórica de imparcialidade mostra-se comprometida a partir das pré-noções'. (...) Os inquéritos bem feitos e atuações

Infere-se, pois, que o poder invisível se encontra enraizado nas instituições estatais brasileiras, através de práticas e discursos impregnados da ideologia autoritária própria de governos ditatoriais, constituindo empecilho para a implementação de uma ideologia social da não-violência, essencial para a consolidação efetiva do regime democrático, a partir do qual será possível um verdadeiro compromisso com os direitos humanos.

2. Da historicidade dos direitos humanos

Os direitos humanos são direitos históricos, que "emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem" (BOBBIO, 2004). São, portanto, conhecimentos criados a partir de jogos e estratégias políticas, cuja abrangência alargou-se na medida em que novos grupos sociais os reivindicaram.

Quando os proprietários de terras e outros bens eram os únicos titulares dos direitos políticos, é natural que a demanda pela proteção à liberdade da propriedade, tenha sido invocada enquanto direito natural inviolável. A partir do momento que, num contexto de avanço democrático, os direitos políticos alcançaram os não proprietários e os analfabetos, é ainda mais justificável que tenha havido a invocação dos direitos de trabalho, saúde, educação.

Esses direitos são, pois, o produto da civilização humana e, enquanto direitos históricos, são suscetíveis de transformação e de ampliação, dadas as circunstâncias de lutas que se travam em defesa de novas liberdades e contra velhos poderes.

Os direitos humanos nascem quando determinadas situações os exigem ou quando condições específicas os permitem. Nascem como enfrentamento a ameaças à liberdade dos indivíduos e criam novas demandas de limitações do poder, as quais requerem providências através da exigência de que o mesmo poder, o poder estatal, intervenha também de modo protetor.

> O elenco dos direitos do homem se modificou, e continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das

---

exemplares do Ministério Público, que nem sempre existiram, por si só não possibilitam que os acusados pelos crimes no campo sejam condenados se as decisões de alguns juízes já são marcadas por visões pré-concebidas e contaminadas desde o início de seus trabalhos. (...)"

> transformações técnicas, etc. Direitos que foram declarados absolutos no final do século XVIII, como a propriedade *sacre et inviolable*, foram submetidos a radicais limitações nas declarações contemporâneas; direitos que as declarações do século XVIII nem sequer mencionavam, como os direitos sociais, são agora proclamados com grande ostentação nas recentes declarações. Não é difícil prever que, no futuro, poderão emergir novas pretensões que no momento nem sequer podemos imaginar, como o direito a não portar armas contra a própria vontade, ou o direito de respeitar a vida também dos animais e não só dos homens. O que prova que não existem direitos fundamentais por natureza. O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas. (BOBBIO, 2004)

O reconhecimento e a proteção dos direitos humanos encontram-se previstos nas Constituições democráticas modernas. De outra banda, não pode haver uma busca pela paz sem que haja uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos acima de cada Estado.

> Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos. Em outras palavras, a democracia é a sociedade dos cidadãos, e os súditos se tornam cidadãos quando lhes são reconhecidos alguns direitos fundamentais; haverá paz estável, uma paz que não tenha a guerra como alternativa, somente quando existirem cidadãos não mais apenas deste ou daquele Estado, mas do mundo. (BOBBIO, 2004)

Todavia, em que pese as declarações solenes dos direitos humanos, tanto nas Constituições democráticas dos Estados soberanos, quanto no plano internacional, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU), falta-lhes efetividade. Tais declarações de direitos têm, indiscutivelmente, uma grande função prática, que é "emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais" (BOBBIO, 2004); contudo, deve-se evitar que as formalizações de direitos obscureçam ou ocultem a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido.

Neste ponto, cabe ressaltar que, entre os direitos humanos, há direitos com estatutos muito diferentes entre si, entre os quais deve haver um sopesamento, como é possível observar, a título de exemplo, nos casos do direito à liberdade de expressão que, não raramente, entra em confronto com o direito à imagem e privacidade.

Entretanto, há alguns direitos que são imperativos em qualquer situação, cuja amplitude abarca todos os indivíduos indistintamente. Tais direitos não são passíveis de limitação, nem diante de casos excepcionais: é o caso do direito de não ser escravizado e

de não sofrer tortura. Esses direitos são privilegiados uma vez que não são contrapostos a outros direitos para fins de sopesamento, ainda que aqueles também sejam fundamentais.

Na história do desenvolvimento e ampliação dos direitos humanos a internacionalização mediante declarações solenes perfaz-se, indubitavelmente, como o ponto alto da trajetória para o reconhecimento universal dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi aprovada por 48 Estados, em 10 de dezembro de 1948, na Assembleia Geral das Nações Unidas; e, a partir de então, tornou-se diretriz para a atividade de promoção dos direitos humanos, realizada pelos diversos órgãos das Nações Unidas.

Desse processo, devido sua relevância para o tema de que trata o presente trabalho, vale ressaltar a elaboração da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica) e o Estatuto do Tribunal Penal de Nuremberg, promulgados pelo governo brasileiro através dos Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992 **e** Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002, respectivamente.

O teor de tais documentos internacionais serviu de fundamentação jurídica para a sentença prolatada pela Corte Interamericana de Direitos Humanos que condenou o Brasil no caso *Gomes Lund* e culminou nos processos de investigação das violações de direitos humanos, ocorridas durante o período da ditadura militar no Brasil, notadamente, na guerrilha do Araguaia.

Entretanto, como dito, para além da fundamentação e formalização dos direitos humanos, importa a criação de mecanismos eficientes para a proteção destes direitos: "O problema real que temos de enfrentar, contudo, é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção desses direitos. " (BOBBIO, 2004)

A internacionalização da proteção aos direitos humanos configura-se, certamente, como medida para pressionar e provocar desgaste político internacional do Estado violador, a fim de fazer cessar as violações, ou possibilitar as investigações das mesmas.

> Mas só será possível falar legitimamente de tutela internacional dos direitos do homem quando uma jurisdição internacional conseguir impor-se e superpor-se às jurisdições nacionais, e quando se realizar a passagem da garantia dentro do Estado — que é ainda a característica predominante da atual fase — para a garantia *contra* o Estado (BOBBIO, 2004).

3. O caso "Guerrilha do Araguaia"

O *Caso Gomes Lund e outros vs Brasil*, conhecido como caso "Guerrilha do Araguaia", foi julgado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos[26] em 24 de novembro de 2010, e trata da responsabilidade do Estado brasileiro pela detenção arbitrária, tortura e desaparecimento forçado de aproximadamente setenta pessoas, dentre elas, integrantes do PC do B (Partido Comunista do Brasil) e camponeses da região do Araguaia, entre 1972 e 1975.

O governo ditatorial, a fim de eliminar o movimento guerrilheiro, implementou uma série de medidas que resultaram em diversas ações que culminaram no assassinato, prisão e desaparecimento de guerrilheiros, religiosos e camponeses da região. Estes últimos sob a justificativa de que contribuíam com a guerrilha. Neste episódio, infere-se que o governo "tratou a eliminação da Guerrilha como uma questão de guerra. E sendo uma guerra, todos os meios eram considerados legítimos desde que conduzissem a eliminação física dos guerrilheiros. "

> O sentido de aniquilamento pensado pelas Forças Armadas consistiu na desestruturação dos núcleos da Guerrilha e na prisão e desaparecimentos dos restos mortais de seus integrantes com o objetivo claro de não deixar vestígios da sua existência. (NASCIMENTO, 2000)

Em Relatório Final, a Comissão Nacional da Verdade[27] apurou que a ditadura militar no Brasil caracterizou-se por um sistema de extermínio daqueles que eram considerados inimigos do regime, atingindo o ápice de sua maturidade na guerrilha do Araguaia.

> A Guerrilha do Araguaia constitui um caso exemplar para a compreensão da estrutura da repressão política no Brasil. A organização de um sistema de informações e, posteriormente, de extermínio daqueles que eram considerados inimigos atingiu o máximo de sua maturidade nesse episódio. O discurso de combate ao inimigo interno, de luta em uma guerra, comum à Doutrina de Segurança Nacional, nunca foi tão estruturante das ações dos agentes do Estado quanto no enfrentamento dos guerrilheiros do Araguaia. Entretanto, a reconstrução dos eventos que resultaram na prisão ou morte da maior parte dos guerrilheiros aponta para a desigualdade de forças empregadas, para a rendição de vários deles e, consequentemente, para a execução sumária de cidadãos brasileiros pelos agentes do Estado. A Guerrilha do Araguaia não foi uma guerra;

---

[26] **A Corte Interamericana de Direitos Humanos é órgão judicial autônomo, cujo reconhecimento da competência obrigatória, a qual se sujeita o Brasil, deu-se através da promulgação do Decreto** nº 4.463, de 8 de novembro de 2002.

[27] **A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi um órgão temporário criado pela Lei n. 12.528/2011 e encerrou suas atividades em 10 de dezembro de 2014, com a entrega de seu Relatório Final.**

> antes, do ponto de vista militar, configurou uma experiência de aprimoramento das técnicas de contraguerrilha das Forças Armadas brasileiras, na qual mulheres e homens foram executados sem que suas garantias mais básicas fossem respeitadas. Sendo assim, o esclarecimento dos fatos relativos à guerrilha do Araguaia é representativo do combate das sucessivas tentativas de consolidação do medo e do silêncio entre aqueles que foram vítimas das arbitrariedades cometidas pelos agentes do Estado. (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, RELATÓRIO, VOLUME I, DEZEMBRO DE 2014. CAP. 14, p.718)

Cumpre esclarecer que a instituição da Comissão Nacional da Verdade e da investigação do caso guerrilha do Araguaia decorre da condenação pela Corte Interamericana no *Caso Gomes Lund*[28], que responsabilizou o estado brasileiro pela violação ocorrida na região do Araguaia no período em que vigorava no país o regime autoritário.

O órgão julgador determinou que o Estado brasileiro "deve efetivamente conduzir, dentro da jurisdição ordinária, a investigação criminal dos fatos" ocorridos durante a guerrilha do Araguaia, "a fim de apurá-los, determinar os responsáveis criminalmente e aplicar efetivamente a punição e as consequências que a lei determinar". Determinou, ainda, que o Estado brasileiro "deve envidar todos os esforços para determinar o paradeiro dos desaparecidos e, quando for o caso, identificar e devolver os restos mortais aos familiares".

O caso guerrilha do Araguaia envolve o tema da justiça de transição outrora mencionado, caracterizada como um conjunto de mecanismos judicias ou extrajudiciais utilizados por uma sociedade como ritual de passagem à ordem democrática após graves violações de direitos humanos por regimes autoritários e ditatoriais, de forma que se assegure a responsabilidade dos violadores de direitos humanos, o resguardo da justiça e a busca da reconciliação. Assim, a justiça de transição compreende diversas práticas administrativas e judiciais que visam deslegitimar o regime antidemocrático anterior, como por exemplo, prover indenizações aos familiares das vítimas, responsabilizar o Estado brasileiro pelos abusos cometidos e etc. (PAIVA; HEEMANN, 2017)

Outra importante dimensão da justiça de transição é o direito à verdade e à memória, que nada mais é do que a busca de toda informação ou esclarecimento de interesse público para que a população tenha certa noção da realidade sobre os

---

[28] Itens de n. 09 e 10 da parte dispositiva da sentença (CORTE IDH. *Case Of Gomes Lund Et Al.* ("Guerrilha do Araguaia") *V. Brazil judgment of november* 24, 2010.

acontecimentos durante o período da ditadura militar. Essa faceta da justiça de transição pode ser concretizada, entre outras, por meio de medidas administrativas que visem o resguardo da história do país afetado pelo regime antidemocrático, assim como através de ações judiciais de reparação pelos danos sofridos no regime antidemocrático e de responsabilização dos agentes violadores de direitos humanos. Desta forma, o direito à verdade e memória retrata uma ofensiva contra o esquecimento.

Também esta dimensão da justiça de transição, qual seja, o direito à verdade e à memória, possui uma dupla finalidade: a) o conhecimento de fatos históricos e de interesse público; e b) o reconhecimento de determinadas situações consolidadas no período ditatorial, de modo a combater as inverdades e a negação dos ocorridos, concretizando, assim, o direito à memória.

Contudo, na data de 11 de abril de 2019, mediante Decreto de n. 9.759 – cuja constitucionalidade é discutível - o chefe do Poder Executivo extinguiu, o Grupo de Trabalho Perus, responsável por identificar corpos de desaparecidos políticos da ditadura militar e, também, o Grupo de Trabalho Araguaia, responsável pela busca e identificação de restos mortais da guerrilha do Araguaia, ambos vinculados à Comissão de Mortos e Desaparecidos Políticos e dos Direitos Humanos.

Ora, se pertence à "natureza da democracia" o fato de que "nada pode permanecer confinado no espaço do mistério" (BOBBIO, 1986), revela-se patente que a consolidação da democracia brasileira encontra-se obstaculizada diante do descumprimento sistemático das diretrizes da justiça de transição: num primeiro momento, pela a danosa aplicação irrestrita da Lei de Anistia, o que fez com que permanecessem nos quadros do poder público os agentes da repressão, inclusive os responsáveis pelas torturas sistemáticas e assassinatos de dissidentes políticos; e, num momento seguinte, pelo esvaziamento e extinção dos trabalhos em busca do direito à memória e à verdade.

Sendo o direito humano à não tortura um direito ao qual nenhum outro se sobrepõe independentemente das circunstâncias políticas; sendo o direito à memória e à verdade pertencente, também a toda sociedade brasileira e; sendo a consolidação da democracia um objetivo a ser perseguido, torna-se evidente a necessidade de cumprimento das diretrizes postas pela justiça de transição.

Dito isso, torna-se tanto mais evidente a necessidade de combate ao poder invisível, cuja influência nas instituições configura-se, de maneira persistente, como entrave para a efetiva democratização do regime de governo no Brasil.

4. Considerações

Conforme exposto, o problema maior que se revela em relação aos direitos humanos, hoje, não é tanto o de fundamentá-los, ou de formalizá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema de ordem jurídica e, num sentido mais amplo, de ordem política. "Trata-se de saber qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. " (BOBBIO, 2004)

Como garantir que os direitos humanos não permaneçam como letra morta? A resposta certamente não poderia ser definitiva, tampouco uníssona. Todavia, ela certamente passa pela garantia de uma democracia ampla, pelo combate ao poder invisível e pela publicidade dos atos de poder, intrinsecamente relacionados ao direito à verdade e à memória. Direitos estes que, repise-se, pertencem à toda sociedade brasileira.

Há ainda um longo caminho a percorrer e havemos de perseguir os ideais do almejado estado democrático de direito, sem que sucumbamos ao autoritarismo vendido como solução às vicissitudes da democracia. Por fim, vale trazer aqui a afirmação de Bobbio (1986) quando diz que "uma má democracia é sempre preferível a uma boa ditadura".

Referências

ASAMBLEA GENERAL, *Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad*. Vigésimo tercer período de isestoriet . Disponível em: https://documents-dds-ny.un.org/doc/resolution/gen/nr0/247/05/img/nr024705.pdf?Openelement. Acesso em 15/08/2018

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Critica e Critica do Direito Penal:* introdução à sociologia do direito penal. Trad. Juarez Cirino dos Santos. 3ª ed.-Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia,2002.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*: uma defesa das regras do jogo. Trad. de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BERLÍN. *Estatuto Del Tribunal Militar Internacional De Nuremberg. 1945*. Disponível em: http://www.cruzroja.es/principal/documents/1750782/1852538/estatuto_del_tribunal_de_nuremberg.pdf/20090fa2-e5bf-447a-aa96-612403df2a66. Acesso em 05/09/2018.

BRASIL. *Decreto nº 4.388, de 25 de setembro de 2002.* Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4388.html. Acesso em 18/08/2018

BRASIL. *Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992.* Promulga a Declaração Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0678.htm. Acesso em 18/08/2018

BRASIL. *Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979.* Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.html. Acesso em 18/08/2018

BRASIL. *Decreto de n. 9.759 de 11 de abril de 2019*. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm. Acesso em 20/11/2019.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: editora Nau, 2005.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. *Curso de Direito Constitucional*. 5 ed. rev.amp.at. Salvador: Juspodvm, 2013.

FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*; tradução de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

SILVA, Wellington Sampaio da. *A guerra silenciada: Memória histórica dos moradores do Bico do Papagaio sobre a Guerrilha do Araguaia***.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2008.

BRASÍLIA, Supremo Tribunal Federal. *Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 153 Distrito Federal.* Disponível em: http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960. Acesso em 20/08/2018.

OEA, Comissão IDH. *Convenção Americana de Direitos Humanos*. Disponível em: https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_americana.htm. Acesso em 09;05/2019.

OEA, Corte IDH**.** *Caso Gomes Lund y otros ("Guerrilha do Araguaia") vs. Brasil.* resumen oficial emitido por la corte interamericana de la sentencia de 24 de noviembre de 2010. Disponível em: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/resumen_219_esp.pdf. Acesso em 09/05/2019

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf. Acesso em 09/05/2019

NASCIMENTO, Durbens Martins. *A guerrilha do Araguaia: paulistas e militares na amaznia.* Dissertação de Mestrado apresentada ao Colegiado do Núcleo de Altos Estudos Amazônico, como requisito para a obtenção de mestre pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 2000.

BERLÍN, *Estatuto Del Tribunal Militar Internacional De Nuremberg. 1945***.** Disponível em: http://www.cruzroja.es/principal/documents/1750782/1852538/estatuto_del_tribunal_de_nuremberg.pdf/20090fa2-e5bf-447a-aa96-612403df2a66. Acesso em 05/09/2018

PEREIRA, Airton dos Reis. *Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará*. Recife: Editora UFPE, 2015.

IMAGENS DE PORTUGAL: UM ESTUDO DAS CIDADES PORTUGUESAS EM *JANELAS VERDES* DE MURILO MENDES

Tainara Dantas da Silva, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa

Resumo

Este artigo tem por objetivo fazer uma breve discussão acerca das imagens criadas por Murilo Mendes em seu relato de viagem intitulado *Janelas Verdes*. Para isso faremos uma breve explanação da referida obra e depois será discutido sobre a imagologia literária na visão de Machado e Pageaux (1989), Campinho (2018) e Sousa (2000), amparando assim, a análise de das cidades levando em consideração os aspectos da prosa poética de Murilo Mendes, que cria uma obra pautada em um texto repleto de imagens afetivas da sua vida.

Palavras-chave: Imagens, *Janelas Verdes*, Murilo Mendes.

Introdução

José Saramago em seu excepcional *Viagem a Portugal* afirma que "A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa" (1995, p. 279). A narrativa de viagem é notadamente condicionada a um deslocamento no tempo e no espaço. Esse deslocamento inicia-se desde a preparação para o destino até o momento da partida, passando pela a experiência da estadia num lugar estranho e o regresso ao ponto de partida, ou, em alguns casos, pelo fim do período de descobertas, seguido da permanência do viajante em um novo local. O lugar sempre é escolhido em consequência daquilo que se pretende descobrir, ou seja, o itinerário é definido por uma necessidade preexistente, mas pode ser alterado ao longo da jornada, conforme as possibilidades ou contrariedades que possam ocorrer durante o percurso.

Michel Onfray em seu ensaio *Teoria da Viagem- poética da geografia (*2009) expõe que o registro das memórias de uma viagem é essencial, ou seja, escrever, anotar, ou utilizar qualquer suporte que faça com que as lembranças da viagem não sejam apagadas é primordial para organizar a memória. Com a memória organizada em papéis, fotografias, desenhos, as lembranças e referências poderão ser reativadas e ajudarão o viajante a contar as experiências vividas durante a viagem.

"Relato de viagem", "narrativa de viagem", "crônica de viagem", todas essas designações foram utilizadas ao longo de vários séculos para designar os textos produzidos em torno dos deslocamentos humanos. A viagem é uma das temáticas que constitui um repositório valiosíssimo do ponto de vista imagológico (explicar o conceito) e nos proporciona grandes possibilidades de estudos e pesquisas no campo da Literatura Comparada.

Foi através desta vivência na Europa que a temática da viagem surgiu nas obras de Murilo Mendes. Os livros *Siciliana, Espaço Espanhol, Tempo Espanhol* e *Janelas Verdes* constituem relatos de viagens murilianas pelo continente. Sobre este assunto Amoroso (2013, p.33) revela que:

> Quando a viagem se faz fortemente e explicitamente motivo na obra muriliana- nos livros *Carta geográfica, Espaço espanhol, Janelas verdes* e nas séries dos *Retratos-relâmpago*, todos escritos nos anos de 1960 e 1970-, o poeta residia na Itália, e sua obra era fortemente marcada pelo memorialismo, pelas lembranças acumuladas ao longo de sua vida.

Neste artigo faremos um recorte da dissertação, intitulada "Imagens de Portugal: Um estudo das crônicas de viagem de Cecília Meireles e *Janelas Verdes* de Murilo Mendes", para analisar algumas imagens das cidades portuguesas que compõe a obra *Janelas Verdes*. Para isso, faremos uma breve análise do livro em questão e depois um pequeno aporte teórico sobre a imagologia literária, para assim passarmos para a análise.

2- JANELAS VERDES

Uma das últimas obras de Murilo Mendes é dedicada integralmente a Portugal. *Janelas Verdes* foi escrita em 1970 e publicada postumamente pela primeira vez na cidade de Lisboa em 1989. Numa edição parcial e luxuosa, com desenhos e serigrafias originais da grande pintora portuguesa Maria Helena Vieira da Silva, a publicação teve tiragem limitada de apenas duzentos exemplares, posteriormente foi publicada na edição completa que conhecemos hoje. Quando lemos o título desta obra muriliana, de pronto, recordamos

do Museu Nacional de Arte Antiga, que ficou conhecido como Janelas Verdes, por estar localizado na rua de mesmo nome próximo ao emblemático rio Tejo. Murilo Mendes, já preparado para o evidente questionamento que o título do livro ocasionou, deixou claro ao dizer que "Quanto ao título: não se refere ao Museu das Janelas Verdes. Refere-se a espaço abertos; à liberdade; ao campo e mar de Portugal, ao verde que ali nos envolve sempre" (MENDES, 1993, p. 1444). E para marcar suas impressões das viagens feita por Portugal, Murilo divide a obra em dois setores. O Setor I exibe a descrição das cidades e lugares portugueses por onde o poeta esteve e está segmentado em A, B, C e D. Guimarães é a primeira cidade do Setor I- A que vem cercada de Porto, Serra do Marrão, Torres Vedras, Coimbra, Tomar, Leiria, Vila do Conde, Viana do Castelo, Évora, Algarve, e Monte Gordo; no setor B, destaque para as cidades de Óbidos; no setor C o relato sobre Sintra ganha notoriedade e, por fim, no setor D a grande ênfase está no trecho dedicado a cidade de Lisboa.

O setor II faz uma viagem pela trajetória de vida e arte de alguns memoráveis artistas portugueses, alguns com quem Murilo manteve um convívio bastante próximo, como Miguel Torga, Vieira da Silva, Ruy Belo, Luiza Neto Jorge, e outros pelos quais tinha profunda admiração. Divididos em A, B, C, personalidades como Nuno Gonçalves, Florbela Spanca, Gil Vicente, Camilo Pessanha, Fernando Pessoa e até seu sogro Jaime Cortesão, tem suas trajetórias enaltecidas pelo olhar do crítico e poeta nesta esfera que pode ser apontada como um magnífico painel de retratos.

É interessante ressaltar que cada trecho da obra, tanto os destinados as cidades como as personalidades portuguesas, são dedicados a pessoas que compuseram o imaginário muriliano sobre Portugal, por exemplo, o trecho da cidade Vila Real de Santo António é dedicado a Augustina Bessa- Luís, já o trecho destinado a Eça de Queirós é oferecido a Alberto Machado da Rosa, escritores que fizeram parte da rede de leituras de Murilo Mendes. Com isso, nota-se que Janelas Verdes é uma obra fortemente marcada pelo caráter individual e afetivo e pela evocação às reminiscências intelectuais do poeta.

Neste painel de cidades escolhidas por Murilo, o leitor vai experenciando através de seu percurso, a beleza das paisagens de Portugal, as peculiaridades das pessoas que habitam as cidades, as comidas, as habitações, as tradições, enfim, o abrir das janelas e o encontro com a história cultural portuguesa que vai sendo revelado página por página em um texto que mistura crônica, descrições e comentários carregados de referências literárias.

3- ESTUDO DAS IMAGENS

Num momento em que se discutem diferentes modos de ver, analisar e lidar com o "outro" e com o "diferente", a Imagologia surge como um campo de pesquisa e reflexão de estudo das relações entre os seres. A Imagologia é, tradicionalmente, o nome dado a uma área de pesquisa, cujo objeto de estudo precípuo são as imagens de países criadas e veiculadas pela literatura. Para Tânia Carvalhal (2004), a Imagologia literária, corresponde ao estudo das imagens/miragens que uma determinada nação faz de outra e de como isso se inscreve nas diversas literaturas.

A Imagologia investiga sobre a "imagem" do "outro", analisa a estranheza e o estrangeiro, ademais, a investigação imagológica adentra no território problemático da "representação", confrontando alteridades e identidades e, por esse motivo, interpela-nos a ler nos interstícios das imagens.

> A imagologia, enquanto investigação de imagens de países veiculadas em obras literárias, está presente na literatura comparada desde o início, desde que, por exemplo, Madame de Staël publica em 1800 *De la littérature considerée dans ses raports avec les institutions sociales*, em 1807 *Corinne ou l'Italie* e em 1810 *De l'Allemagne*, com o intuito cosmopolita da época, que era o de facilitar o conhecimento, o intercâmbio entre o eu nacional e o outro estrangeiro, embora tenha com isso, e apesar da boa intenção, criado uma série de tipificações, generalizações, estereótipos, cuja repercussão ainda é hoje sentida (SOUSA, 2005, p. 01).

Para Álvaro Machado (2015) a imagologia é um campo de investigação da Literatura Comparada que lida também, essencialmente, com questões de análise predominantemente culturalista do texto e do próprio estatuto social do autor, sem esquecer, por outro lado, a sua dimensão mítica.

Com base nas ideias de Campinho (2018) A Imagologia Literária fundamenta-se pois na identificação e análise de imagotipos, portadores de uma semântica, ideias estereotipadas caracterizadoras de mentalidades coletivas, apropriadas pela obra literária, que devem depois ser confrontadas entre si com vista à aferição da sua permanência e universalidade no contexto cultural em que ocorrem. Ainda para este autor:

> A Imagologia Literária permite, partindo do texto literário, ele próprio um constructo imagológico, o reconhecimento, estabelecimento e estudo de identidades. O discurso literário apresenta-se como receptor e produto de concepção imagológica e ele próprio também é impulsionador do processo da contínua reconfiguração da identidade colectiva, cristalizada sob a forma de atitudes, estereótipos, preconceitos, clichés, anedotas, lugares-comuns e outros traços do esboço identitário formado pelos imagotipos referenciais. Não se confinando ao círculo da abordagem estritamente literária, a Imagologia Literária toma a Literatura no âmbito mais vasto das produções culturais, de

> que faz parte como uma das manifestações artísticas mais elaboradas, complexas e ricas. (CAMPINHO, 2018, p. 27).

Para Hugo Dysenrinck (1966) a imagologia não faz parte de nenhum pensamento ideológico, mas é, isso sim, uma contribuição à desideologização. Pretende-se, a partir da análise das imagens, chegar ao modo como funciona o pensamento e as estruturas. Assim, ela participa da destruição dos estereótipos/ imagotipos, ao mesmo tempo em que ajuda a dar conta da influência, do poder e da manipulação de correntes ideológicas e políticas na formação de um país.

Segundo Mendes (2000), o corpus de análise dos estudos imagológicos continua a ser constituído preferencialmente por textos narrativos, pela ficção em geral e pelas crónicas de viagem, uma vez que são discursos que se prestam mais facilmente às diferentes vertentes da análise semiológica, do processo narrativo, da construção das personagens e da sua relação com os componentes espacio-temporais. A autora também salienta que quando aqui se fala de imagem ou de representação do estrangeiro, estamos no âmbito do "efeito do real" ligado a uma remissividade em triplo sentido, ou seja, qualquer imagem estudada em imagologia é sempre:

a) imagem de um referente estrangeiro; b) imagem proveniente de uma nação (sociedade ou cultura); e c) imagem criada pela sensibilidade particular de um autor (Moura, 1999, p. 184).

De acordo com Campinho (2018) a Imagologia Literária procura estudar a forma de expressão concreta de uma obra, o uso concreto das opções feitas, discursivas e estéticas, trabalhadas na oficina da língua literária, na sua organização, seleção lexical, acutilância semântica, no modo como estão plasmados no texto literário personagens, 31 espaço, cenário, tipologias discursivas, ironia, sátira, anedotas, sentenças, argumentação, figuras de estilo e tropos – metáforas, hipérboles, comparações e caricaturas são, por exemplo, evidentes cristalizações literárias, imagotipos de um fundo ideológico acentuadamente marcado.

Portanto, compreender a imagem equivale também a compreender o mundo. “Descobrir, desvendar e desvelar a imagem é equivalente a descobrir, desvendar e desvelar o próprio universo. A imagem é um enigma que tão logo seja decifrado é capaz de decifrar também o enigma da vida, do ser, do mundo” (LABRES, 2002, p. 135). Por isso, uma investigação direcionada à interpretação das imagens e das relações entre imagens no texto literário, e ao delineamento do imaginário de cada autor, pode configurar

como um caminho para entender as formas, por meio das quais o autor evidencia a sua visão de mundo.

3- Imagens de Guimarães

Janelas Verdes constitui-se desse repositório de lembranças que o menino Murilo vivia em Juiz de Fora. Memórias, inspirações e experiências são resgatadas do passado involuntariamente e suscitadas no presente criando uma nova relação, como podemos notar nesta passagem sobre a cidade de Guimarães, onde o autor recorda suas referências de mulher e de janelas na sua cidade natal comparando-as com as janelas da cidade portuguesa: "Eu menino de Juiz de Fora, dizia-se de qualquer moça que era janeleira. Certo que havia muitas janelas na cidade, não tantas quanto em Guimarães; de outro material, não de granito" (MENDES, 1994, p.1366).

> Entretanto, abstraindo sua beleza, quero no momento considerar em Guimarães o número espantoso de janelas, maior do que nas demais cidades portuguesas abraçadas por mim. Janelas, de várias cores e tamanhos; muitas de granito; juntas umas às outras, falando-se; tribais. Abrindo o povo tantas janelas, quer dizer (suponho) que é arejado, ama a vida, a comunicação. (MENDES, 1994, p.1365).

Neste outro fragmento, notamos que no início da obra, Murilo dá um grande destaque a cidade de Guimarães já que ela é considerada como cidade-berço, então o autor, inicia as imagens ressaltando a sua quantidade de janelas, e assim podemos inferir que estas janelas são modos de ver diversos que Murilo irá imaginar a cidade. Vejamos mais um trecho sobre a cidade de Guimarães:

> Observo o ar festeiro das pessoas: aparentemente saem à rua não só para compras ou encontros, mas ainda para alegrar-se, animar-se, adiar o tediário. De resto, sai-se à rua para comprar talheres ("como faca de cozinha, não quero haja igual nem mesmo em Guimarães", assim escreve João de Araújo Correia), toalhas de mesa em linho bordado, não distantes, em gosto e acabamento, das florentinas, por exemplo (MENDES, 1994, p.1365).

Aqui temos a visão sobre o outro que Murilo Mendes faz sobre o morador da cidade de Guimarães, que é uma pessoa festeira que gosta de curtir a vida e que sai para a rua para se animar e aproveitar sua cultura.

3.1- Imagens de Leiria

A cidade de Leiria tem um significado muito importante para Murilo Mendes, pois foi nela que o poeta encontrou pela primeira vez um castelo, relembrando assim, seus tempos de menino na pequena cidade de Juiz de Fora, onde sonhava conhecer os castelos que tinha contato através dos livros**.** Vejamos o trecho em que relata este momento:

> Meu primeiro encontro com Portugal determinou além de outras coisas fundamentais a descoberta do castelo. No Brasil não havendo castelos, esta palavra freqüentou minha imaginação desde as primeiras letras, desde as primeiras figuras; e a persistência desta palavra nos textos de poesia simbolista tornava o castelo quase um personagem, atraindo-me mais que uma outra, paralela, palácio; [...] (MENDES, 1994, p.1376)

Um outro destaque importante que Murilo dá a cidade de Leiria é o destaque ao Pinhal. No trecho abaixo, o autor traça a imagem do pinhal aliada ao castelo que remonta ao D. Dinis, trazendo ao leitor um potencial histórico e cultural muito característico da obra de Janelas Verdes:

> Assim correremos até Leiria, cujo famoso castelo já se vai sombreando com a inclinação do sol. O inimigo que perseguimos é o tempo. "Lisboa é longe", como diz o Alberto de Serpa, - e temos de lá chegar ainda hoje. Assim, pois, adeus, também, ao castelo e ao pinhal de D. Diniz (" Ai, flores do verde pino!..."); tempos das pastoras "ben talhadas" ("De que morredes, filha, a do corpo velido?"); tempos das auroras claras e da roupa lavada nos rios ("Levantou-s' a velida, / levantou-s' alva..."). Tudo isso vai saindo do pinhal de Leiria, que o crepúsculo aponta (MEIRELES, 2016, p. 94).

Neste trecho, Murilo continua relatando o seu grande fascínio pelo pinheiral da cidade, "Leiria e a região próxima implicam um segundo motivo de *fàscino*: o pinheiral, contaminado literalmente por Dom Dinis" (MENDES, 1994, p. 1377). Demonstra ainda que este admirável pinheiral teve sua plantação ordenada por Dom Dinis:

> Ninguém ignora que Dom Dinis ordenou o plantio do pinhal de Leiria, origem das futuras naves portuguesas; portanto nós brasileiros descendemos deste pinhal, renovado através dos séculos na sua faixa relativamente modesta de 11.331 hectares (MENDES, 1994, p. 1377).

Por fim, Murilo encerra o trecho dedicado à cidade expondo que o "contexto físicoespiritual de Leiria integra para mim cinco pontos fundamentais: o castelo. Dom Dinis. O pinheiral. Eça de Queirós. Jaime Cortesão (MENDES, 1994, p. 1378).

3.2- Imagens de Coimbra

Murilo tem grande sentimento pela cidade de Coimbra, tanto pelos encantos que causam a cidade no sentido cultural, quanto no sentido afetivo. Vejamos um trecho em que Murilo relata sobre sua passagem por Coimbra:

> Já são três e meia, - e, se tudo correr bem, em duas horas passaremos em Coimbra. Será como se atravessássemos uma velha gravura, que nos parecerá um pouco modernizada. Amaremos essa luz delicadamente recortada em múltiplos pormenores a encantada e decantada cidade dos estudantes. Acharemos, talvez, o Mondego muito curto das águas. Que é feito das ondas de todos estes rios do mundo? Onde estão as espelhantes curvas do Mondego que há tempos conheci? Recordo-as agora, e, nos seus "saudosos campos", os formosos olhos daquela "que depois de ser morta foi rainha" (MEIRELES, 2016, p. 94).

Aqui notamos o reconhecimento dos encantos que encobrem Coimbra, como a tradicional Universidade de Coimbra e o rio Mondego que passa pela cidade e proporciona vários encantos, como o campo dos Mondegos que é ressaltado pelo autor, no trecho abaixo:

> Os campos do Mondego, ex-saudosos, implicam a presença obrigatória, à qual me dobro, de Inês de Castro e seu charme trágico, mais os textos que declanchou e continua a declanchar; uma das raras rainhas sem o querer nem o poder; *a posteriori* (MENDES, 1994, p. 1373).

Murilo relata as lembranças da rainha Inês de Castro e as lembranças que o leitor pode inferir, como o mosteiro de Santa Clara que revelou uma história de amor dramática entre Inês e Dom Pedro I. E por falar em história de amor, Murilo também relata o Museu Machado de Castro e o paço Sub-Ripa como um dos cenários de amor entre Carolina e Jaime Cortesão, sogros do autor.

> O magnífico Museu Machado de Castro. O paço de Sub-Ripa: esta, uma palavra cortante. Os choupos: consito a malincoure que entrem no texto. Agrada-me sua forma originária, não a palavra que os contém. Mas à sua sombra verde noivaram Carolina e Jaime Cortesão; sem esses choupos talvez Saudade não existisse (MENDES, 1994, p.1373).

3.4- Imagens do Porto

O Porto é uma cidade bastante peculiar, que alia as tradições históricas com um desenvolvimento moderno muito latente. Murilo Mendes faz um curioso relato da cidade evidenciando os aspectos arquitetônicos e culturais proveniente das referências de vários povos que por lá estiveram. Vejamos um trecho da passagem do autor pela cidade:

> A óptica da chegada ao Porto pelo trem Foguete projeta-nos logo na atmosfera de rigor ibérico que sem rodeios indica, através da arquitetura e do urbanismo, a problemática: tudo relacionado à situação natural do lugar. O golpe, digamos toledano, das rochas, o casario monumental oposto ao casario serial da correnteza cotidiana, o recorte das pontes alternadas, o Douro trajando aparecentes ou desaparecentes barcos rabelos de matéria e sonho a ligar o vinho do Porto (ou da Grécia?) à inexaurível sede ecumênica, a torre atenta dos Clérigos em alerta, as pessoas lá embaixo movimentando-se a modo de insetos, os pontos de interjeição do verde interrompido entre pedras fatigadas, todo o conjunto refere-se, duro, de cara fechada, ao esquema apologético do andarilho Teixeira Gomes quando anuncia: "o Porto, a cidade mais pitoresca do mundo" (MENDES, 1994, p.1367).

Neste trecho, nota-se o modo de chegado do narrador a cidade, através do trem foguete, já percebendo assim, a dualidade entre a modernidade do trem foguete e o aspecto antigo evidenciada pelo narrador, através dos destaques aos casarios da cidade, a arquitetura das pontes que cruzam o rio da cidade, a beleza do rio Douro que carrega os seus barcos antigos denominados de rabelos, a torre dos Clérigos que trazem a influência

da arquitetura de influência barroca, enfim, trazem ao texto uma curiosa pintura traçada pelo olhar muriliano.

Destaca-se também a referência intertextual com o poeta Teixeira Gomes, mais precisamente, uma das frases ditas por ele que considerada o Porto "a cidade mais pitoresca do mundo", notando assim, o modo de escrita de *Janelas Verdes*, que é um texto repleto de referências literárias.

3.6- Imagens de Torres Vedras

Vejamos agora, algumas observações dos viajantes sobre a cidade de Torres Vedras:

> Bem seu que em Torres Vedras, nome, severo-gracioso, com a tonalidade fechada de Torres e a abertura em *e* de Vedras, apontaríamos, dignos de visitação, o chafariz dos Canos, cuja origem remonta ao século XIV (mesmo arriscando a reprovação de Garret, adverso aos chafarizes); uma que outra igreja, São Pedro e seus azulejos significantes, Santa Maria do Castelo, nome que reúne uma infinidade de figuras: tantas Marias distribuídas pelo mundo e que na sua variedade constituem uma unívoca Maria; tantos castelos levantados pelo engenho do homem, inclusive, miragem do Nirvana, o de Abiegno, riscado por Fernando Pessoa, e o da Boa Nova, com elementos de lápislazúli e coral, riscado por António Nobre (MENDES, 1994, p. 1370).

Neste trecho notamos o jogo de palavras que Murilo faz com o nome da cidade. Esse aspecto humorístico é muito presente na linguagem do autor, desde as obras iniciais e se perdurou por toda a sua obra. Continuando, salientamos também o aspecto histórico do relato de Torres Vedras e assim percebemos o seu conhecimento de mundo em diversas áreas.

> Torres Vedras acha-se ligada à Inglaterra e à campanha napoleônica. Com efeito, "em 1810 o general Masséna tendo constrangido Wellington à retirada, este refugiou-se atrás das linhas de fortificações que havia feito construir desde Torres Vedras até Alhandra; Masséna, à vista dessa imensa construção, solicitou reforços; depois de os ter esperado inutilmente durante seis meses, regressou à Espanha. Esta retirada valeu a Wellington o título de marquês de Torres Vedras" (MENDES, 1994, p. 1371).

Nesta passagem mais um trecho que ressalta a questão histórica da cidade pormenorizando a questão da influência inglesa na cidade.

3.3- Imagens de Lisboa

Vejamos agora, algumas observações dos viajantes sobre a cidade de Lisboa:

> Lisboa é consabidamente bela. Sua posição natural pastoreando o rio e o mar; em colinas; mais autênticas que as (portáteis) de Roma; a luminosidade do céu

> superlativo, as vistas descortinadas dos numerosos miradouros, além de outros elementos que subtraio ao texto, propõem-nos a fruição dum cenário onde dados positivos e negativos se conjugam. Tanto assim que nos testemunhos dos escritores portugueses sobre a capital misturam-se admiração e repulsa (MENDES, 1994, p. 1408-1409).

Lisboa é frequentemente reconhecida como a cidade das 7 colinas, esta denominação remonta à época da ocupação romana, em que se afirma que a cidade teria sido fundada sob 7 colinas, tal como Roma. Frei Nicolau de Oliveira, no *Livro das Grandezas de Lisboa* (1620), descreve pormenorizadamente cada uma delas "[...] as sete colinas sobre as quais estava assente Lisboa: São Jorge, São Vicente, São Roque, Santo André, Santa Catarina, Chagas e Sant'Ana" que ao subi-las se avista o rio, o casario baixo com seus telhados vermelhos que dão cor à cidade e fazem parte da sua identidade, assim como as tapeçarias e a arte da azulejaria trazida pelos árabes para a antiga Península Ibérica e que criaram esse primoroso cenário, que para Murilo, misturam admiração e repulsa aos escritores portugueses.

> Consideremos a Lisboa de planos contrastantes, descidas, subidas, largos (estreitos), pequenas praças, "altas ruazinhas", vielas, becos, jardins escondidos onde algumas vezes surpreendi " as dálias a chorar nos braços dos jasmins"; a Lisboa mãe da Bahia. Enorme fadiga tiveram os homens na construção desta cidade ladeirenta, onde não poderia caber- ao menos durante os primeiros séculos- nenhum preguiçoso (MENDES, 1994, p.1409).

Neste outro trecho notamos os contrastes da antiga Lisboa, com muitas ladeiras, ruas estritas, praças, vielas, becos, descrevendo toda a sua peculiaridade milenar. Fala também que

Lisboa é a "mãe da Bahia", porque carrega toda essa arquitetura portuguesa muito difundida na época do império português no Brasil.

No trecho abaixo, Murilo faz um questionamento sobre a modernidade em Lisboa, expondo que os homens fazem de tudo para deformar a fisionomia da cidade, salientando que a modernidade destrói os seus casarios, seus azulejos, suas cores:

> Os homens tudo fazem para deformar a fisionomia de Lisboa. Destroem as casas "de várias cores", revestidas exteriormente de azulejos, levantam em seu lugar edifícios de gosto discutível, sem critério nem plano regulador. Baudelaire (que nunca a viu), imagina-a construída em mármore; acrescenta que o povo suprime todas as árvores; antecipa Cesário quando a descreve "sem árvores, no vale escuro das muralhas" (MENDES, 1994, p. 1410).

Expõe também a questão do terremoto que assolou Lisboa em 1755. A capital portuguesa sofreu grandes estragos e mortandade por conta deste terremoto e é impossível não enxergar a cidade de outra forma depois deste grande abalo. Outro aspecto

interessante o jogo humorístico que Murilo faz com as palavras “cismo” e “sismo” muito característica do seu estilo literário:

> Sim, até hoje, quando revisito Lisboa não consigo abolir a ideia do terremoto. Observo Lisboa parcial, procuro em vão reconstituir os textos plásticos afundados no vazio: o terremoto obseda-me, aterroriza-me, retrospectiva e atualmente; receio que súbito a terra se dissolva sob meus pés e sob os pés dos outros passantes, efêmeros, que nem eu. Prefiro a palavra terremoto à outra, de caráter científico, sismo: não só pelo motivo antes mencionado, mas ainda porque a palavra sismo tem o mesmo valor fônico da palavra cismo; ora, quem poderia cismar durante um terremoto? (MENDES, 1994, p. 1411).

Considerações finais

Portanto, neste trabalho tentamos fazer um pequeno recorte sobre algumas imagens das cidades de Portugal relatadas através do olhar de Murilo Mendes. O texto é apenas um recorte da dissertação que está sendo desenvolvida e pretende fazer uma comparação das imagens de *Janelas Verdes* e das crônicas de viagem de Cecília Meireles. Mas já podemos salientar o modo como o autor compreendeu e relatou estas viagens de maneira bastante cultural e afetiva.

Referências

AMOROSO, Maria Betânia. *Murilo Mendes: o poeta brasileiro de Roma.* São Paulo, SP: Editora Unesp; Juiz de Fora, MG: Museu de Arte Murilo Mendes, 2013.

CAMPINHO, José Maria Cibrão. Imagologia literária e identidade nacional em Eduardo Lourenço, Almeida Garrett e Eça de Queirós. Doutoramento em Estudos Portugueses Especialidade em Literatura e Cultura Portuguesas. 2018. Universidade aberta (UAB).

CARVALHAL. Tânia. Prefácio. In: SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de. *Do cá e do lá: introdução à imagologia.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

LABRES, Claudia. A poesia de Cecília Meireles: obra que se constrói em imagens. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de. *Cecília Meireles e Murilo Mendes (1901-2001)*. Porto Alegre: Uniprom, 2002

MACHADO, Alvaro Manuel. “Repensando a Literatura Comparada: Imagologia e Estudos

Culturais”. Disponível em:

http://ebookshopbrasil.com.br/siteebookshop/phocadownloadpap/gratuitosver/repensandoalite raturaco mparada.pdf. Aceso em: 09/05/2019.

MACHADO, Álvaro Manuel; PAGEAUX, Daniel-Henri. *Da Literatura comparada à teoria da literatura.* Lisboa: Edições 70, 1988.

MENDES, Ana Paula Coutinho. "Representação do Outro e Identidade. Um estudo de imagens na narrativa de viagens- II. Imagologia literária: contornos históricos e princípios metodológicos". In: *Cadernos de Literatura Comparada, 1, Porto, Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa*, Granito Editores e Livreiros, 2000, p. 93-100.

MENDES, Murilo. *Poesia Completa e Prosa*: organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. (volume único).

ONFRAY, Michel. *Teoria da Viagem.* Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Editores, 2009.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal.* Lisboa: Editorial Caminho S.A., 1995.

SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de. *Do cá e do lá: introdução à imagologia.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

SOUSA, Celeste H. M. Ribeiro de. "Apresentação: perspectivas imagológicas". In: Sousa, Celeste (Org). *Imagologia. Coletânea de ensaios de Hugo Dyserinck I* (org. e apresentadora). 2005.

MORTE E VIDA SEVERINA, DE JOÃO CABRAL DE MELO NETO, E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Profª Dra. Patrícia Aparecida Beraldo Romano[29]

Mestranda Gleicy Moraes Santos[30]

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o letramento tem sido assunto frequente de pesquisas e estudos que abordam sua natureza social. A visão de que os letramentos são múltiplos e têm caráter ideológico nos leva a apresentar, neste artigo, reflexões sobre eles, compreendidos como práticas sociais.

Ao pensarmos na natureza social do letramento observamos que estamos imersos em contextos sociais como o ambiente familiar, a escola, a igreja, o trabalho, reunião entre amigos, um passeio ao *shopping*, ao cinema, visitas diárias às redes sociais, a bibliotecas fora da escola, etc., que exigem de nós determinadas práticas de letramento, as quais somos capazes de utilizar, pois as vivenciamos de forma real.

Nesse sentido, podemos ver o letramento não mais somente como aquisição de habilidades e técnicas em seu aspecto 'neutro' e de caráter dominante. Para Oliveira (2010, p. 329), "Enxergar como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinadas a diferentes usos". Assim, não podemos pensar em um único letramento, mas em letramentos e que não existe um letramento

[29] Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá/PA- paromano@unifesspa.edu.br
[30] Mestranda pelo programa Profletras na Universidade do Sul e Sudeste do Pará-UNIFESSPA, bolsista CAPES,
Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - gleicysantos1911@hotmail.com

superior ou inferior a outro, mas sim práticas letradas destinadas a um fim específico em determinado contexto social.

Segundo Cosson e Souza (2011, p.102) “designamos por letramento os usos que fazemos da escrita em nossa sociedade”, pois a escrita está presente em nossa vida das mais diversas formas. O que nos leva a entender que não se trata apenas de saber ler e escrever, mas como fazer uso desses saberes nas diferentes situações sociais.

Com isso, buscamos neste artigo, fazer uma reflexão acerca de algumas concepções e/ou abordagens sobre letramentos. Abordaremos sobre os letramentos no Ensino Fundamental, com ênfase no letramento literário, bem como falaremos sobre a prática leitora do professor mediador, assim como a prática de letramento literário em sala de aula do Ensino Fundamental II.

1.1 Abordagens e reflexões sobre letramentos

Inicialmente o termo letramento era associado a sinônimo de alfabetização, desse modo o indivíduo não alfabetizado era considerado não letrado.

Conforme Silva (2011, p. 21-22), o termo foi usado pela primeira vez, em nosso país, por Mary Kato, em 1986, ligado ao domínio individual da escrita, estando diretamente relacionado à habilidade de uso da língua na norma-padrão. Para a autora, “Pode-se inferir desse contexto que é letrado aquele que domina essa variedade da língua”, dessa maneira quem não domina a variedade culta é não letrado.

Tal concepção de letramento pode ter contribuído para tornar o letramento escolar como único, dominante, de maior importância e estigmatizar outras formas de letramentos, já que a aquisição da leitura e escrita na escola eram as únicas práticas de letramento que poderiam tornar um indivíduo letrado.

Embora essa concepção de letramento já não seja mais a única, enraizou-se em nossa sociedade de tal forma que ainda hoje há quem acredite que é na escola o lugar em que as pessoas se tornam letradas, há ainda quem acredite que são letrados apenas os professores habilitados em Letras. Isso em muitos casos pela falta de informação acerca do assunto, pois acabam reproduzindo os discursos alheios, muitas vezes, sem fundamentação alguma.

Entendemos que conceituar o termo letramento não é tão simples, pois este, atualmente, não é mais visto no singular e sim no plural: letramentos. E ao considerarmos o termo em seu sentido plural, reconhecemos que existem outras práticas sociais de letramento fora do contexto escolar e que devem ser igualmente reconhecidas. Nesse

sentido, Oliveira (2010, p. 329) diz que "Enxergar o letramento como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e designada a diferentes usos".

É partindo da concepção de letramento como prática social que Street (2014, p. 17) utiliza o termo em suas pesquisas sobre esse assunto. O autor faz suas abordagens a partir do conceito de letramento "como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos". O modelo 'ideológico' de letramento mencionado por Street reconhece:

> [...] uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas são sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET 1985,1993 *apud* STREET 2006, p. 466).

Dessa forma, podemos entender que há múltiplos letramentos, visto que as práticas de letramento ocorrem em contextos socioculturais diferentes, nas quais os indivíduos são capazes de interagir e se posicionar de acordo com valores e ideologias culturalmente estabelecidos. Nelas o significado e o uso dessas práticas estão ligados a contextos específicos.

Street (2006) nos diz, ainda, que as práticas de letramento são constituídas de identidade e pessoalidade, e quando participamos de práticas de letramento estamos assumindo ou recusando as identidades associadas a elas. Isso ocorre quando frequentamos a escola, por exemplo, ou participamos de outros eventos de letramento, seja no trabalho ou em relacionamentos pessoais.

Segundo Rojo (2009, p. 11), "É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira". Isso porque a todo o momento estamos envolvidos em práticas de letramento determinadas pelos contextos sociais dos quais participamos no nosso cotidiano, seja no trabalho, na família, nas reuniões com amigos, no supermercado, no shopping, etc. Um indivíduo pode, por exemplo, em seu grupo familiar, estar envolvido em práticas de letramento como a contação de narrativas orais ou outras histórias, mesmo sem dominar a leitura e a escrita, pois aprendeu a contar ou a recontar por ouvir de outras pessoas.

Portanto, ainda que uma pessoa não domine o código escrito, ela pode transitar nos meios sociais e fazer uso de práticas letradas que constituem culturalmente sua identidade. Desse modo, podemos, também, nos empoderar de saberes relacionados a outras culturas.

Sobre o termo letramento, Rojo afirma que:

> O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvam a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 11).

Como percebemos, somos todos letrados de alguma maneira, visto que de alguma forma estamos envolvidos em práticas sociais de linguagem envolvendo a escrita. Tais práticas nem sempre estão relacionadas ao domínio de leitura e escrita, já que um sujeito pode, a partir de seus conhecimentos de mundo, sua cultura, sua vivência, interagir e se relacionar em contextos sociais diferentes.

Para Kleiman (1998, p. 216), "O letramento adquire múltiplas funções e significados, dependendo do contexto em que ele é desenvolvido, isto é, da agência de letramento por ele responsável". Assim, pessoas não alfabetizadas oralmente, por exemplo, na cultura letrada de prestígio, aproximam-se dela quanto às características argumentativas quando participam de situações sociodiscursivas.

Essa visão sobre letramento já foi mencionada por Street (2006) no que se refere às funções e significados que assumem os letramentos em contextos sociais específicos, o que nos leva a perceber que as abordagens compartilham, de certa maneira, as mesmas ideias sobre o letramento, já que não veem o letramento como único e neutro.

2 O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A educação básica – especificamente o ensino fundamental – atualmente, ainda está caminhando rumo ao letramento como prática social, pois embora a escola já perceba os multiletramentos, em muitos casos não estabelece relação entre o letramento escolar e os letramentos praticados fora do contexto da escola, bem como não mostra ao aluno as práticas reais desse letramento no cotidiano social, como ele pode fazer uso desses conhecimentos no seu dia a dia.

Ainda, hoje, se vê uma abordagem romantizada desse letramento. Nela o indivíduo é levado a pensar na aquisição de leitura e escrita como sinônimo de poder, mudança de classe social ou de garantia de emprego, o que na prática nem sempre acontece, pois o emprego, por exemplo, não aumenta conforme as pessoas vão adquirindo domínio de técnicas e habilidades de leitura e escrita.

A esse respeito Street nos diz que:

> Diversas tarefas exigem um letramento mínimo ou outro tipo de habilidade letrada diferente das ensinadas na escola, e os empregadores algumas vezes

> podem ensiná-las facilmente no local de trabalho: a falta de habilidades letradas não é uma barreira real ao emprego, como sugerem as declarações públicas (STEET, 2014, p. 34).

Entendemos com isso, que a forma como se configura o letramento na escola não contempla a necessidade das práticas sociais. É preciso, portanto, que a escola, enquanto agência de letramento, mostre ao aluno como fazer uso desses conhecimentos nas diversas situações sociais.

Para Rojo (2009, p. 10), a realidade da escola no Brasil é de exclusão. Para ela, é urgente que a escola "reveja suas práticas de letramento, pois os resultados – tanto escolares, como em termos de indicadores de alfabetismo da população – ainda são elitizados e muito insuficientes para a grande maioria da população (74%)".

Diante do contexto atual da Educação Básica, sabemos que não podemos caminhar sozinhos, portanto, precisamos de programas de letramentos que viabilizem nossas práticas e que considerem os diversos contextos sociais dos alunos, programas com metas que foquem mais que dados estatísticos, que eles possam contribuir de fato para o letramento social.

Nesse sentido, Street (2014, p. 31) aponta a importância do contexto social no desenvolvimento desses programas. Porém, as mudanças empregadas por eles, atualmente, podem ferir "as raízes de crenças culturais, fato que pode passar despercebido dentro de um ideário que pressupõe leitura e escrita como simples habilidades técnicas".

Por isso, é necessário que sejam planejados programas de letramento que considerem as culturas locais, de maneira que leitura e escrita não sejam impostas como única forma de cultura letrada, mas entendida como prática social.

Portanto, não podemos pensar na escola como lugar de um único letramento. Precisamos fazer da escola um espaço de múltiplos letramentos, onde não haja um letramento dominante, e sim um lugar onde práticas sociais se estabelecem.

O contexto atual da escola nos tem mostrado que o letramento literário está longe de fazer parte das práticas escolares cotidianas. Quando aparecem atividades que contemplem textos literários, seus usos são superficiais e focam em habilidades técnicas específicas, não objetivando o letramento literário como prática social.

Conforme Street (2014, p. 150), "No que diz respeito ao letramento escolarizado, é evidente que, em geral, o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia". Assim, não é difícil compreender o distanciamento que temos observado

entre letramento literário- enquanto prática social- e escola, apesar de estarmos no século XXI, com todos os recursos que os meios de comunicação nos proporcionam.

Segundo Cosson e Souza (2011, p. 102), o letramento literário é um dos letramentos- deste que se constitui como plural, "sendo um dos usos sociais da escrita". Dessa forma há necessidade de tal letramento no contexto escolar, pois a partir dele os alunos podem fazer uso da escrita em suas práticas sociais. Segundo os autores, "letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma".

A esse respeito, acreditamos que o letramento literário faz bem mais do que inserir o aluno no mundo da escrita, aliás, esse não é um privilégio apenas de tal letramento, pois muitos outros caminhos podem levar a isso. No entanto, não podemos negar sua importância no contexto escolar, visto que o aluno poderá associar o sentido das obras literárias em estudo às suas próprias práticas sociais, trazendo à tona os letramentos que fazem parte de sua vida cotidiana, de modo a procurar compreender melhor o mundo que o cerca.

É importante lembrar que trabalhar em sala de aula textos literários para fins de conhecimentos apenas gramaticais não representa de fato o letramento literário, pois dessa forma os fins não sinalizam para usos sociais, visto que sua utilidade é apenas para aquele momento em aula, sem sentido para práticas reais da vida dos alunos.

Assim, é necessário, na escola, de práticas de leitura literária que tenham finalidades nas práticas socais, que não transformem o literário em pedagógico, como nos lembra Cosson e Souza. Segundo eles,

> Para evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro. Devemos escolher o texto em seu suporte original, ou seja, o livro infantil (COSSON; SOUZA, 2011, p. 103).

Entendemos com isso, que não basta levar textos literários para nossas salas de aula, precisamos ter cuidado, no momento de escolha, privilegiando o suporte original, isto é, o livro. É importante que consideremos a obra, evitando fragmentá-la, para que o entendimento não seja prejudicado.

Uma forma de evitar essa fragmentação seria a escolha de textos literários que possam ser encontrados na biblioteca ou sala de leitura de nossa própria escola ou na biblioteca municipal, onde os alunos também podem ter acesso. O livro também pode ser levado, pelo professor, para a sala de aula, em forma de arquivos em PDF (de páginas

reconhecidas oficialmente, como de Domíno Público) para que os alunos possam ler por meio do celular ou em computadores na sala de informática, se houver na escola, ou ainda por meio da impressão, se possível, desses textos pela própria escola.

Outra forma de levar o livro para a escola seria incentivar a troca de experiências entre os alunos, de maneira que eles possam levar para a sala de aula os livros que já leram e têm em casa, para que os colgas de classe tenham acesso a novas experiências de leitura.

É possível dizer, portanto, que o letramento literário tem lugar na escola, porém necessita de práticas que oportunizem aos alunos seus usos sociais, práticas que causem motivação, que mostrem sentido na leitura dos textos literários, que ajudem o aluno a compreender a vida a sua volta, enfim que o ajudem a cumprir seu papel social como cidadão.

2.1 A importância da leitura literária em sala de aula

Nossas experiências mostram que estamos a todo o momento experienciando atos de leitura. Mesmo quem não domina o código da escrita consegue fazer suas leituras. Ler é hoje tão importante quanto as outras necessidades humanas, mas a leitura literária tem a mesma importância que outras leituras?

Conforme Cosson (2017, p. 50), "A leitura literária conduz a indagação sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade". Dessa forma, a literatura nos permite conhecer e construir nossa própria identidade e também refletir sobre os valores sociais que constituem o mundo que nos cerca.

A leitura literária, na sala de aula, se faz necessária, nesse sentido, para que os alunos possam conhecer a si próprios e aos outros, tornarem-se leitores capazes de pensar e questionar o mundo a sua volta, por meio de práticas de letramento que lhes permitam dialogar com o texto literário e os levem a refletir sobre os conhecimentos adquiridos dentro e fora da escola, assim como refletir sobre os valores que estão postos na sociedade e possam, com isso, ser tornar cidadãos mais autênticos.

Para Antunes (2009, p. 200), "Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho". A leitura desses textos, segundo a autora, nos permite uma experiência prazerosa com outros mundos e deve ser feita apenas pelo prazer de ler.

Esse posicionamento, acerca da leitura literária, pode parecer, inicialmente, ir de encontro ao de Cosson (2017), anteriormente mencionado. Porém, é possível pensar também que a leitura de textos literários pode servir tanto para um objetivo quanto para o outro, sendo em algum momento feita apenas pelo prazer e em outro momento para reflexão. Pode, ainda, permitir que se leia o texto por prazer, sem deixar de refletir sobre o mesmo, de questionar valores experienciados por meio da leitura e os que estão postos na sociedade em que vivemos.

Segundo Rouxel (2013, p. 32), "Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade", o que nos leva a pensar em um caráter humanizador da literatura. Assim, a leitura literária apresenta tanta importância quanto as outras leituras que praticamos ao longo da vida. Nesse sentido, a literatura tem um valor muito grande na formação do sujeito leitor, fazendo-se necessária na escola.

Assim, não se pode negar a importância da leitura literária em sala de aula. Mas como levar o aluno a se tornar um leitor? Como levá-lo ao gosto pela leitura? A prática leitora do professor influencia na prática dos alunos? Questões como essas ainda nos afligem em nosso cotidiano escolar. E nem sempre encontramos uma resposta precisa para elas, no entanto, buscamos caminhos que nos ajudem a construir nossas práticas. Por isso, falaremos, a seguir, sobre a prática leitora do professor mediador, e procuraremos mostrar que suas práticas leitoras influenciam a formação dos alunos.

2.2 O professor leitor

Atualmente, não é difícil ouvirmos de muitos professores que eles não leem por não terem tempo ou não terem hábito de leitura. Mas quando pensamos no professor como profissional que necessita de leituras constantes em suas práticas docentes nos vêm certas inquietações como: professores não precisam ser leitores? É possível, na prática docente, um professor não caminhar por entre leituras?

Tais questões nos fazem lembrar que no caminho trilhado pela docência esbarramos em inúmeras práticas leitoras, práticas nossas como leitores, de nossos alunos, de colegas de trabalho, etc. Leitores estão presentes em todos os lugares, e nós somos um deles?

Isso nos faz pensar nas leituras que caminham conosco ao longo da vida. Estamos a todo o momento praticando e vivenciando práticas de leitura, seja em casa, no trabalho ou em reunião entre amigos; somos leitores desde que começamos a compreender o mundo a nossa volta. É impossível estar no mundo e não ser leitor de alguma maneira,

visto que estamos inseridos nas mais diversas práticas leitoras possíveis. Conforme Yunes (2016),

> as pessoas leem mais do que pensam: avisos, sinais, jornaizinhos de transporte público, anúncios, gibis, revistas no cabeleireiro e consultórios, bulas de remédio, avisos de cobrança, bilhetes de amigos, a cara do chefe, as roupas da vizinha, o tempo imprevisível nas nuvens ou no vento, o clima no trabalho, etc. (YUNES,2016, p. 22-23)

Não há dúvidas de que a leitura faz parte da vida em sociedade. Já líamos mesmo antes de aprendermos a utilizar o código escrito da língua; aliás, pessoas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas são capazes de ler perfeitamente o mundo a sua volta. Segundo a autora, "Ler parece como uma atividade de sobrevivência, antes que a extraordinária invenção do alfabeto nos entregasse a escrita como forma econômica de guardar a memória das coisas." (YUNES, 2016, p.22).

A esse respeito, Cavalcanti (2016, p. 26) nos diz também que lemos muito antes de conhecermos o alfabeto. Para ela, "Iniciamos nossas leituras ainda no berço, nos acalmando com a voz que nos acalanta, reconhecendo o cheiro do leite do seio que nos alimenta, chorando diante de fisionomias que não conhecemos, nos assustando com ruídos inesperados".

O ato de ler, nesse sentido, é muito mais que a apropriação ou decifração da escrita. O que nos confirma que não vivemos em sociedade sem nos apropriarmos de algum tipo de leitura. E o professor é, por natureza, pela necessidade de sua prática docente, um leitor, mesmo quando não faz leituras de obras específicas e por prazer.

Mas como o professor tem trilhado pelos espaços de leituras diante das necessidades exigidas pela docência? Que professor leitor podemos encontrar imerso em um espaço no qual é essencialmente, ou deveria ser, o lugar em que situações reais de leitura acontecem?

Nossas experiências nos mostram que embora todos sejam leitores, ainda há uma timidez por parte de alguns ao falarem de suas experiências leitoras, pois acreditam que não leem, já que não fazem a leitura de livros e obras literárias, as quais não estão presentes no seu cotidiano de sala de aula. O que não os faz necessariamente não leitores. Pois a leitura constitui sua identidade profissional, como enfatiza Silva (2009):

O cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é sem dúvida, a leitura. Para ele, a leitura constitui, além de instrumento e/ou prática, uma "forma de ser e de existir". Isto porque o seu compromisso fundamental, conforme a expectativa da sociedade, se volta para a (re) produção do conhecimento e para a preparação educacional

das novas gerações. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não se pode nem deve desatar. (SILVA, 2009, p.23)

De acordo com o autor, não se pode separar professor e leitura. O sujeito leitor e sua conduta profissional estão entrelaçados, não dá para pensar em um sem automaticamente associar ao outro. Nossas práticas em sala de aula evidenciam que necessitamos de leituras para as nossas atividades como professores. Porém, nossas leituras nem sempre condizem com as necessidades de nossas atividades em sala de aula.

Conforme Silva, o arcabouço sociocultural formado pelas diversas leituras ao longo da existência da pessoa é indispensável:

> a uma identidade "robusta e redonda" do professor. Uma história frágil e fraca de como o leitor poderá significar, tanto no momento da formação docente como na atuação em sala de aula, um modelo ou testemunho também frágil e fraco para transmitir, junto aos estudantes, os valores, as virtudes e as utilidades que podem advir da leitura da escrita. (SILVA 2009, p. 25).

Um professor, portanto, que não tem uma boa relação com os livros, que apresenta um histórico frágil de leituras, terá maiores chances de deixar a desejar em sua atuação no ensino de leitura em sala de aula.

Com isso, entendemos que não basta lermos qualquer coisa, precisamos nos apropriar o máximo possível dessas leituras que constituem esse arcabouço sociocultural, que nos acompanha ao longo de nossa vida.

O professor enquanto profissional leitor

> tem na leitura, além de instrumento e de prática uma forma de atuar ou agir, seja porque ele (o professor) simboliza leituras já realizadas e assimiladas, seja porque faz a mediação e informa leituras relacionadas a matéria que ensina, seja porque o conhecimento, para ser organizado e dinamizado, exige competências multifacetadas de leitura.(SILVA, 2009, p. 26)

Assim, podemos afirmar que o professor precisa ser um profissional leitor, independente da maneira como utiliza a leitura ou por qual objetivo lê, o professor não pode fugir de práticas de leituras que constituem sua identidade profissional.

Conforme Silva (2009, p. 28), "Simbolicamente falando, o eixo em torno do qual giram as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente é continuamente lubrificado pelas práticas de leitura". Pois o professor lê e faz seus alunos lerem, organiza conteúdos, antever caminhos, ler e tem um olhar melhor sobre si nas suas jornadas, ler e se reconstitui em suas experiências. O professor lê e se renova constantemente.

É, portanto, por meio da leitura que o professor se transforma e transforma sua prática, é também por meio da leitura que ele ajuda na formação de novos leitores. Se o professor é um leitor, mais fácil será para ele formar seus alunos como leitores, por outro

lado, se não é ou o faz por obrigação, não apresenta um histórico bom como leitor, provavelmente não terá êxito na formação de seus alunos.

2. 3 A prática leitora do professor mediador

As práticas leitoras do professor mediador contribuirão de forma positiva ou negativa para a formação leitora dos alunos. Se o mediador apresenta uma identidade leitora bem estruturada, isto é, gosta de ler, tem contato constante com textos literários e com tudo que diz respeito à literatura, inclusive com gêneros que dialogam com ela, como o cinema, os quadrinhos, a pintura, etc., possivelmente isso influenciará de forma positiva na formação dos alunos, pois o professor-leitor não estará falando de algo que não faz, visto que a leitura é algo concreto em seu cotidiano. Por outro lado, poderá seu testemunho ser negativo, à medida que ele próprio – o mediador da leitura – não é um sujeito leitor, portanto, também não será um mediador.

É importante lembrar que somos leitores, independente do que lemos. Para Moraes (2014, p. 23), "Há leitores de livro, há leitores de jornais, os de revistas, os de tela de computador, assim como houve um dia os leitores de tabuletas de argila, de papiro, pergaminho e *códex"*. Mas a escola se preocupa na formação de um leitor específico, cujas práticas de letramento evolvam práticas sociais de leitura e escrita. Esse leitor é diferente dos leitores formados pela escola tempos atrás. Segundo a autora:

> Atualmente, o objetivo prioritário é formar um leitor que interaja cotidianamente com a leitura, em função de sua participação no mundo. Todavia, devemos considerar que esse leitor, apesar das habilidades e competências construídas, pode ser um leitor compulsório, ou seja, alguém que lê por obrigação, em decorrência das exigências sociais, profissionais, escolares, etc. Nesse caso, podemos estar nos esquecendo de um fator fundamental: o desejo (MORAES, 2014, p. 26).

Isso nos revela que o perfil de leitor que a escola pode estar formando não seja o de um leitor que goste de ler, mas que, motivado pela obrigação de sua participação social, o tenha que fazer. Não é difícil vermos pessoas que são leitoras compulsórias, em nosso meio mesmo, quantos colegas de profissão não têm desejo pela leitura, mas leem pela necessidade profissional, sem falar em muitos de nossos alunos que, ao ouvirem falar em leitura, logo demonstram cansaço e desinteresse, mas leem porque são "obrigados" pela necessidade de sala de aula.

A autora nos faz os seguintes questionamentos sobre isso: "Mas do que adianta ser um leitor, conhecer estratégias de leitura sem desejá-las? Que leitores nós queremos formar?" (MORAES, 2014, p. 26). Essas questões nos levam a refletir sobre nossas práticas, visto que nem sempre paramos para pensar na formação de nosso aluno leitor,

queremos que ele leia, aprenda estratégias de leitura, mas não nos preocupamos em levá-lo ao gosto pela leitura, isso talvez porque nós também fomos formados assim. Cabe, portanto, a nós, avaliar o que de fato queremos – leitores compulsórios ou leitores desejosos por leitura.

Conforme Moraes (2014, p. 33), "Pensar sobre o leitor que queremos formar é a condição indispensável para a mediação de leitura na escola, pois a partir da determinação de um propósito, se poderá pensar nos caminhos a percorrer". Se o que queremos é formar leitores que, além de dominar estratégias de leituras, sintam o prazer de ler, que não o façam apenas pela necessidade cotidiana, mas pela vontade voluntária, pelo desejo de ler, precisamos pensar em como fazer isso, como ensinar o gosto pela leitura. Mas, é possível ensinar alguém a gostar de ler?

Para Cavalcante (2016, p. 29), a formação do leitor é uma questão de jardinagem, pois "Na arte de promover a leitura temos que agir como jardineiros cuidadosos". Para a autora, estimular alguém a ler exige cuidados de jardineiro, um jardineiro que conhece, respeita, entende, ama e cuida de seu trabalho.

Nesse sentido, o professor como mediador da leitura, em sala de aula, tem um papel importante na formação do leitor, pois pode ser como um jardineiro zeloso, oferecendo-lhes oportunidades de leituras que possam ser escolhidas pelos alunos, que lhes darão prazer, sem cobranças, sem imposição.

A leitura literária é, pois, uma alternativa que o professor mediador pode se valer para as suas práticas em sala de aula, sem tratar o texto literário como utilidade prática. Mas vendo na literatura possibilidades de compreensão do mundo. Para isso, é necessário considerar que cada leitor leva consigo:

> [...] histórias, saberes e desejos que são terreno onde a literatura poderá se estabelecer como possibilidade estética. A mediação da leitura literária, em vez de se deter em técnicas de estímulo à leitura, deve visar ao desenvolvimento de um sujeito leitor que frequenta a literatura por escolha e que constrói para si concepções e gostos a partir de critérios próprios e também compartilhados culturalmente, fundados nas suas relações sociais e na sua subjetividade, critérios estes que podem ser ampliados e transformados com novas experiências mediadas pela escola (MORAES, 2014, p. 33).

Segundo Nogueira (2014, p. 49-50), não há resposta única para questões como: "qual a importância da leitura literária? Que tipo de conhecimento ou de formação está em jogo na interação com o texto literário?", mas pontua que aspectos devem ser considerados ao se trabalhar com a literatura, aspectos que podem ajudar o professor a pensar e repensar a sua prática. Para ele, formar um leitor literário significa:

> [...] levar o aluno a perceber que a inventividade da linguagem literária não é, por assim dizer, um modo esteticamente " mais bonito" de expressão da linguagem[...], mas sim a possibilidade de criar um campo de saber sobre a experiência do ser humano no mundo que outros discursos, notadamente o científico, não podem criar (NOGUEIRA, 2014, p. 51).

Isso nos mostra que mediar leitura literária em sala de aula vai muito além de ensinar questões estruturais/estéticas, pois como o autor considera, "formar um leitor literário pressupõe dar acesso ao aluno aos diferentes modos que a literatura encontrou e vem encontrando para representar a realidade" (NOGUEIRA, 2014, p. 53).

Mas como o mediador da leitura pode fazer isso quando suas práticas ou experiências leitoras são poucas e traumáticas? Como mediar leitura se suas experiências como leitor não ajudam? Para Yunes (2016, p. 11), é uma questão de começar, decidir sobre o que se quer conversar, discutir, debater em sala de aula, pois não se trata apenas de mandar ler e responder a um questionário, "é preciso fazer uma seleção de alguns títulos para ler antes de pedir a leitura dos alunos".

Dessa forma, para a autora, "O primeiro passo é sair da inércia e buscar algo de que se queira falar com alguém, que possa comentar e ter uma opinião que seja, um pensamento novo sobre coisas humanas e permanentes" (YUNES, 2016, p. 12). Existem inúmeras possibilidades de leituras a serem feitas, visto que lemos como atividade de sobrevivência, em casa, na rua, na escola, etc. o que precisamos é estabelecer o quê e como vamos ler e mediar essa leitura para nossos alunos.

Silva (2009, p. 34) aponta que se considerarmos a tese de que o leitor para ganhar maturidade deve passar por diferentes etapas no decorrer da vida, veremos que isso nem sempre acontece com os professores brasileiros, o que pressupõe certas lacunas, "vazios de leitura", no repertório do professor. Certos gêneros textuais mais apropriados a uma etapa que não foram experienciados por ele antes de entrar na docência. No entanto, para o autor,

> Não podemos jamais cair no engodo determinista, achando que não tem saída para o dilema acima exposto. Muito pelo contrário, considerando que é da natureza do ofício (magistério) a aprendizagem constante dos fenômenos do mundo e a organização sistemática do conhecimento para efeito do ensino, existe sempre uma porta aberta ou a esperança de que o professor adentre os textos e desenvolva competências de leitura, mesmo aquela que já deveria ter dominado em etapas anteriores de sua vida[...] o professor pode e deve caminhar no sentido de se tornar um leitor maduro, revertendo essa maturidade em favor de um ensino de melhor qualidade, que forme leitores a sua imagem.(SILVA, 2009, p. 34-35).

Isso nos mostra que mesmo o professor que não apresenta práticas leitoras que o tornem um leitor maduro, pode e deve começar a caminhar no sentido de se tornar um

leitor que entusiasme os alunos, um professor leitor que cative e motive os estudantes para novas práticas leitoras.

Sabemos que a prática leitora do professor vai contribuir para o interesse ou desinteresse dos alunos pela leitura. E, como professores, à medida que vamos amadurecendo em nossas práticas leitoras, vamos também contribuindo para a formação de outros leitores. Por isso, é necessário que busquemos nos tornar leitores nos quais nossos alunos possam se espelhar, não pela amargura deixada pela falta de leitura em outras etapas da vida, mas pela transformação em um leitor capaz dominar competências de leitura, mesmo aquelas que não desenvolvemos em etapas anteriores.

3 PRÁTICA DE LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Ao pensarmos nas práticas de letramento literário na escola, percebemos que estão cada vez mais difíceis, devido ao pouco espaço que se tem dado à literatura no Ensino Fundamental. Sabemos que muitas vezes o texto literário é usado como pretexto para o ensino gramatical, além de ser fragmentado no livro didático, o que compromete o sentido do texto, muitas vezes, não permitindo também um contato real do aluno com a obra.

Há necessidade, portanto, de promovermos práticas que contribuam para a formação do de um leitor que consiga ler qualquer texto, mas que, principalmente, consiga ler e goste da leitura literária. Mas como desenvolver práticas de leitura que sejam significativas para os alunos? Em um contexto de sala de aula tão heterogêneo no que se refere às suas identidades, o grau de interesse e desinteresse pela leitura, os níveis de aprendizagem, como formar leitores nos bancos escolares do Fundamental II?

Longe de acharmos uma resposta única e concreta para o momento, apresentamos o letramento literário como possibilidade de leitura em sala de aula, para fins em práticas sociais. Para tanto, abordaremos o que nos dizem os teóricos sobre leitura e letramento literário aplicáveis, em especial, para esse segmento.

Para nos falar em métodos ou modos de ler na escola, Cosson (2011) questiona quais os métodos e modos de ler que nos direcionam ao sentido da obra. O autor nos apresenta algumas respostas imediatas que estão relacionadas às práticas que se configuram na escola, a leitura ilustrada – em que o aluno lê sem objetivo algum – e a leitura aplicada, que faz uso de atividades como ficha de leitura, debate do tema, etc. Tais modos de ler não são os quais nos interessam para leitura literária, pois apresentam fins

em si mesmos. Precisamos de uma leitura que nos leve a ver o sentido das obras e que nos possibilite práticas sociais.

Cosson e Souza (2011, p.103) sugerem que o professor trabalhe a leitura literária em forma de 'oficina de leitura'. Os autores argumentam que quando lemos temos uma conversa interior e o que nos vem à mente ao lermos contribui para a construção de sentidos do texto que está sendo lido.

Sobre oficinas de leitura, Girotto e Souza (2010) apontam estratégias de leitura a serem ensinadas: conexões, inferências, visualização, sumarização, síntese. Essas estratégias podem ser desenvolvidas a partir de uma aula modelada na oficina que deve apresentar: aula introdutória, prática guiada, leitura independente, partilha em grupo e avaliação.

Como possibilidade de prática de letramento literário, apresentaremos uma oficina de leitura que é parte do projeto de pesquisa de mestrado, em andamento, que está sendo aplicado na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Manuel de Araújo-Tailândia/PA, com alunos do 8º ano. As atividades de letramento foram elaboradas considerando a sequência básica proposta por Cosson (2009), com leituras por meio de oficinas, conforme as estratégias de leitura apontadas por Girotto e Souza (2010), sobre a obra *Morte e Vida Severina,* de João Cabral de Melo Neto.

Assim, como exemplo, apresentamos a oficina 2: leitura da obra *Morte e Vida Severina*

Aula introdutória: Leitura de apresentação da obra original escrita por João Cabral de Mello Neto (em grupo) – 45 minutos.

O objetivo dessa aula é trabalhar a estratégia de leitura: conexões- Conhecimentos prévios. Para tanto se fará a primeira leitura, em grupo, da obra *Morte e Vida Severina*.

Em seguida o professor pedirá aos alunos que façam outra leitura do trecho inicial do poema, a apresentação de Severino – "O retirante explica ao leitor quem é e a quem vai". Partindo de seus conhecimentos prévios, discutirão com seus colegas de grupo e, na sequência, com a turma, apresentando o que conseguiram encontrar no texto, assim como as dificuldades que sentiram na leitura.

Prática guiada: ensino das inferências, visualização- 20 minutos.

Os alunos leitores irão inferir sentido ao texto, atribuindo o significado de palavras desconhecidas, por exemplo. Assim utilizarão seus conhecimentos prévios e estabelecerão relações com as dicas do texto para concluir seu entendimento sobre o mesmo. Com isso, tentarão predizer, criar uma interlocução com o texto.

Trecho: Encontra dois homens carregando um defunto numa rede, aos gritos de "Ó irmãos das almas! Irmãos das almas! Não fui eu quem te matei não!".

O professor orientará os grupos na leitura do texto. Para isso, será entregue aos alunos um roteiro de questões que conduzirá a conversa. Professor e alunos vão praticar a estratégia juntos da leitura partilhada, fazendo reflexão sobre o texto e construindo significados para ele por meio da discussão.

Leitura independente: sumarização – 25 minutos.

Os alunos farão a leitura independente do trecho "O retirante tem medo de se extraviar por seu guia, o Rio Capibaribe, cortou com verão".

Nessa etapa, o professor orientará os alunos a como fazer a leitura, com marcações a lápis ao lado do texto, etc. Porém, os alunos irão, sozinhos, praticar a estratégia.

Os alunos podem fazer anotações sobre o conhecimento prévio: fatos que já sabem sobre a obra (o trecho em estudo), perceber a estrutura do texto, se há subtítulos importantes, fazer perguntas ao texto.

Avaliação:

Os alunos fazem uma discussão em grupo e na sequência apresentam suas experiências com a leitura para a turma.

O uso efetivo de oficinas, a mediação do professor, esclarecendo as estratégias de leitura e fazendo leitura da obra literária sem fragmentá-la, considerando os conhecimentos prévios do aluno, assim como seu ritmo, podem nos levar a ver leitores que, além de compreender o texto, também farão uso da literatura em seu contexto social (COSSON; SOUZA, 2011, p.106).

É, pois, o que queremos fazer da leitura literária: uma prática efetiva no cotidiano de nossos alunos que possa contribuir para o letramento literário como prática social. Não quisemos aqui mostrar um modelo pronto para leitura literária na escola, pois sabemos que quando se trata de ensino/aprendizagem não há uma receita pronta e acabada. Esperamos que essas práticas possam contribuir viabilizar o empoderamento do prazer em ler.

Assim, não basta levarmos textos literários para nossas aulas, há necessidade de mostrarmos aos alunos a função social deles, de que maneira eles podem nos ajudar a entender melhor situações reais da vida, bem como levar os alunos a perceberem o sentido da obra, a entenderem o que e por que leem. A leitura deve contribuir para que os jovens leitores possam se compreender melhor na sociedade a que pertencem e, com isso, se tornem críticos em relação a ela.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas sobre letramento, vimos que os letramentos são múltiplos e são ideológicos; e que a visão que perdurou durante longo tempo, sobre o letramento no singular- no Brasil, como sinônimo de alfabetização- hoje não é capaz de responder às diversas questões que envolvem o social, visto que as relações se constroem em práticas concretas, em contextos sociais diferentes.

Isso nos leva a reconhecer o letramento como prática social, pois está a todo momento se materializando no nosso cotidiano, nas nossas vivências, em crenças, em culturas, enfim, em tudo que constitui a nossa identidade, os nossos discursos.

Não podemos pensar em um único letramento, como quer o modelo de letramento autônomo, precisamos considerar todas as formas de letramento que constituem as práticas em sociedade, que se legitimam como tais, nas mais variadas situações sociais. Não podemos avaliar, portanto, níveis de letramento, nem estabelecer critérios para dizer que um letramento é superior, pois não há nenhum letramento melhor que o outro, há apenas letramentos, práticas sociais.

Entendemos que o letramento como prática social é o que deve estar presente no contexto da educação básica, que a leitura e a escrita sejam vistas em seu caráter social, não com enfoque apenas em habilidades técnicas; que a escola dê voz de fato aos multiletramentos, pois as diversidades dos contextos socioculturais nos têm apresentado uma imensa riqueza em se tratando de letramentos.

Observamos a necessidade de introduzir um posicionamento crítico em sala de aula, o letramento como prática social crítica. Pois os contextos sociais exigirão do aluno esse posicionamento, assim não podemos pensar nele de forma neutra. Precisamos facilitar perspectivas críticas em sala de aula.

No que se refere ao letramento literário, este não tem tido espaço expressivo nas salas de aula, principalmente quando está relacionado à prática social. Nesse sentido, apresentamos possibilidade de prática desse letramento na escola, por meio de oficina de leitura do texto literário. Acreditamos que esse letramento possa cumprir um papel social, levar os alunos à materialidade da literatura nos mais diversos contextos sociais. A escola pode, portanto, contribuir para que o letramento literário se concretize no cotidiano dos alunos.

E, dessa forma, o letramento literário poderá passar a ser entendido como prática social. Para isso, o estudo de textos literários deve considerar não somente as questões técnicas ou estruturais, mas principalmente seus usos nos diferentes contextos históricos,

sociais e culturais, possibilitando uma aproximação do passado com o presente, do real com imaginário, de valores socioculturais diferentes, da vida em situações reais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. A leitura: de olho nas suas funções. In:_____. *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Capítulo 11, p. 185-206.

CAVALCANTI, Maria Clara. *Formação do leitor:* uma questão de jardinagem (Ilustrações Bruno Palma e Silva). Curitiba (PR): Hum Publicações, 2016.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário.* São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário:* teoria e prática. 1. Ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira. *Letramento Literário:* uma proposta para sala de aula. Acervo digital da UNESP, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 23 abril 2018.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira. *e tal. Ler e Compreender:* Estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Capítulo II, P. 45-114.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma perspectiva sobre letramento. In ROJO, Roxane. *Alfabetização e letramento, perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MORAES, Giselly Lima. Que leitor queremos formar? In: In*:* OLIVEIRA, Eliana Kalafás; MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiane Marcela (Organizadoras). *Leitura Literária e mediação*. Campinas, S.P: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014. P. 23-35.

NOGUEIRA, Erich Soares. “Encontrar nas palavras novas coisa de ver*”:* o texto literário na formação do leitor. In*:* OLIVEIRA, Eliana Kalafás; MORAES, Giselly Lima de; PEPE, Cristiane Marcela (Organizadoras). *Leitura Literária e mediação*. Campinas, S.P: Edições Leitura Crítica; ALB, 2014. P. 49-58.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada,* Belo Horizonte, V. 10, n. 2, p. 325- 345, abril-junho, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3398/339829613008.pdf>. Acesso em: 25 abril 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In*:* DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS (Orgs). *Leitura de literatura na escola* – São Paulo, SP: Parábola, 2013. Capítulo1, p. 17-33.

SEMANA DE LETRAS: O COTIDIANO DAS LETRAS. 11, 2011. Porto Alegre. COSSON, Rildo. *Modos de ler na escola*. Porto Alegre: FALE/ PUCRS, 2011. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/index.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Formação de leitores Literários: o professor leitor. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES-NETO, José Castilho; ROSING, Tânia M.K. (Organizadores) *Mediação de leitura:* discussão e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. P.23-36.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e Ensino de Gênero. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / agosto, 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf >. Acesso em: 20 março 2018.

STREET, Brian. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Filologia E Linguística Portugues***a**, São Paulo, v.8, p. 465-488, 2006. Disponível em: < https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488 >. Acesso em: 15 maio 2018.

YUNES, Eliana. *Professor Leitor: uma aprendizagem e seus prazeres. (*ilustrações Bruno Palma e Silva). Curitiba (PR): Hum Publicações, 2016.

MOTION CAPTURE DE PERSONAGEM VIRTUAL 3D: USO DE INTERFACE NATURAL NA INTERAÇÃO DE UM SERIOUS GAME

Tiago de Souza Araújo, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (UFPA), Graduado, Unifesspa, tiagobethel@unifesspa.edu.br

Manoel Ribeiro Filho Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica (UFPA), Doutor, UFPA, manoelrib@unifesspa.edu.br

Gabriel Moraes de Outeiro, Programa de Pós-graduação em Direito (UFPA), Doutor, Unifesspa, gmouteiro@unifesspa.edu.br

Resumo

O processo de interação ser humano-máquina tem evoluído no decorrer dos anos, o que inicialmente era feito apenas por dispositivos periféricos simples como mouse e teclado, tem mudado para comandos por voz e gestos. Diante desse contexto, o presente trabalho apresenta as etapas de utilização da técnica de captura óptica de movimentos (motion capture) de personagem virtual 3D utilizando sensor Kinect Xbox 360 da empresa Microsoft®, possibilitando interação do usuário como o ambiente virtual através de uma interface natural. São apresentadas as ferramentas necessárias para efetuação do processo de captura óptica de movimentos e quais as vantagens e desvantagens da utilização da técnica. É apresentada a aplicação da técnica dentro do Serious Game (GAFT: Game de Apoio Fisioterapêutico), que disponibiliza aos pacientes que estão em processo de recuperação fisioterapêutica, ambiente virtual interativo para realização dos exercícios propostos pelo profissional fisioterapeuta ou terapeuta ocupacional. Como principal resultado, constatou-se que a animação por captura óptica de movimentos tem se tornado uma evidente maneira de produzir resultados satisfatórios.

Palavras-chave: Realidade virtual, captura óptica de movimentos, jogos sérios, ferramentas.

Abstract

The process of human-machine interaction has evolved over the years, what has been done by only peripherals such as the mouse and keyboard has shifted for voice commands

and gestures. In this context, the present work presents as steps of using the technique of optical capture of motion sensor 3D virtual using sensor Kinect Xbox 360 Microsoft® company, enabling interaction of the user as the virtual environment through a natural interface. Syringe the necessary tools for the execution of the process of obtaining optical technology and the advantages and disadvantages of using the technique. An application of the technique will be presented within the Serious Game (GAFT: Physiotherapeutic Support Kit), which is available to patients who are in the process of physical therapy recovery, a virtual environment for the exercises proposed by the professional physiotherapist or occupational therapist**.** As a main result, it was verified that the animation by optical capture of movements has become an evident way to produce satisfactory results

Keywords: Virtual Reality, motion capture, serious game, tools.

1 Introdução

Algumas das tecnologias usadas para a captura de movimento existem desde a década de oitenta, sendo utilizadas em aplicações com propósitos médicos e militares (GOMIDE, 2013).

O mercado dos jogos digitais tem utilizado essas tecnologias com objetivo de produzir maior interação dos jogados com o ambiente virtual, pois a captura de movimentos traz a sensação de maior realidade dos movimentos dos personagens virtuais. Entretanto, os grandes sistemas de captura óptica requerem um considerável investimento financeiro, não sendo acessível para a maioria da população.

Vieira et al (2014) afirma que nos últimos anos, um novo conceito de intervenção no campo da reabilitação física foi proposto, que é a realidade virtual (RV), como uma abordagem terapêutica utilizada para a atenuação do déficit de equilíbrio e dos membros.

A captura de movimento é uma importante ferramenta no processo de animação de personagens virtuais em filmes e jogos digitais graças ao alto grau de realismo e suavidade que podem ser alcançados.

Tais tecnologias utilizam interfaces naturais, como gestos humanos, para a realização de animações virtuais, tornando-as mais realista e otimizando o tempo de produção. Entretanto, tecnologias de captura óptica de movimentos possuem um elevado preço, Chandler (2012) aponta valores em torno de 15,00 a 100,00 dólares por segundo capturado, dependendo da complexidade da cena e da qualidade dos profissionais envolvidos.

Dentro deste contexto e considerando limites orçamentários para utilização de sistemas de captura óptica de movimentos, observou-se a possibilidade da utilização do sensor Kinect Xbox 360 como dispositivo de captura óptica de movimentos, que representa uma tecnologia de baixo custo para os estudantes e profissionais que desenvolvem animações tridimensionais para jogos ou outras produções digitais. Este dispositivo foi utilizado como interface natural no *serious game* GAFT: Game de Apoio Fisioterapêutico, possibilitando interação do jogador em tempo real dentro do ambiente virtual.

Neste intuito que este trabalho pretende contribuir com a discussão sobre a utilização do sensor Kinect v1 como recurso tecnológico para efetivação da captura óptica de movimentos de atores reais. O objetivo geral é apresentar as etapas utilizadas na captura óptica de movimentos de personagem virtual utilizando interface natural para examinar o resultado final da captura utilizado.

Para alcançar este objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental. Ao final da coleta de dados, o dispositivo Kinect Xbox 360 foi testado para a captura de movimento real.

Este trabalho está estruturado em três capítulos após a introdução. Na sessão 2 é apresentado o referencial teórico da pesquisa, subdividido em animação, animação digital, captura de movimento e captura óptica de movimentos. No capítulo 3 são apresentadas as ferramentas e métodos utilizados no desenvolvimento do trabalho. Na sessão 4 são apresentados os resultados obtidos na captura de movimentos utilizando interface natural, discutidos com base no referencial teórico. Em seguida, estão as considerações finais.

2 Referencial Teórico

A animação é utilizada desde a invenção do cinema. A partir dela que a possibilidade de capturar movimentos foi aperfeiçoada. O belga Joseph Plateau, em 1832,

inventou um disco com várias figuras que davam a impressão de movimento quando o disco era girado na frente de alguém. Em 1906, o inglês James Stuart Blackton fotografou mais de 3 mil desenhos, e criou o curta *Humorous Phases of Funny Faces*, o qual é considerado o primeiro desenho animado da história. Esses trabalhos eram desenvolvidos manualmente quadro-a-quadro.

Para Dias (2010) a animação computacional constitui um elemento vital de variadas aplicações tais como os jogos, os filmes e os simuladores de ambientes virtuais. Permitindo ao utilizador obter sensações por meio da simulação de diversos ambientes melhorando a qualidade da experiência. Num jogo é muito importante animar adequadamente os movimentos corporais humanos dos seus personagens, de modo a tornar o jogo mais atrativo, e de forma a proporcionar uma experiência realista.

A animação digital é um elemento vital no processo de interação entre o mundo real e o virtual, pois permite ao utilizador vivenciar sensações que melhoram a qualidade da experiência. Sendo necessário que haja cuidado ao reproduzir digitalmente os padrões comportamentais (expressões e movimentos) com o objetivo de tornar a animação mais eficiente e realista. Segundo Dias (2010), uma forma de controlar isso é utilizar sequências de capturas de movimentos. Permitindo aos personagens virtuais a capacidade de representar trejeitos e emoções de um ator humano.

2.1 **ANIMAÇÃO**

Dias (2010, p.6) descreve animação como a "a arte do movimento expresso com imagens que foram retiradas diretamente da realidade". O quadro, cujo nome técnico é *frame*, é uma única imagem estática, e as animações são compostas por sequencias de *frames*, o qual é a menor unidade de animação. A execução rápida e sequencial de *frames* produz a ilusão do movimento. Considera-se a velocidade de 30 *frames* por segundo o ideal para reprodução virtual de movimentos humanos, dessa maneira o espectador percebe apenas o resultado da sequência. Wolf (2015) afirma que nossos olhos são ótimos para detectar movimentos, mas existe um limite para captar a mudança de uma cena para outra, o que possibilita a animação de personagens virtuais por sequência de *frames.*

Visando alcançar a qualidade do movimento reproduzido na animação, Bugay (2004) apresentou um método em que divide o projeto de animação em três etapas basilares:

- **Pré-Produção:** Envolve o desenvolvimento conceitual e planejamento das ações que serão feitas na animação. Esta etapa engloba o desenvolvimento do roteiro, planejamento e gerenciamento do projeto de animação, a definição do layout e design de personagem. Realizada de modo displicente, esta etapa acarreta problemas futuros como atrasos, resultados de pouca qualidade e criatividade.
- **Produção:** A etapa de produção envolve a modelagem do personagem e ambiente virtual, animação e renderização. Os personagens, objetos e ambientes são modelados e animados. Nesta etapa, a animação pode ser realizada utilizando uma ou várias técnicas de animação. Este trabalho utilizou na etapa de produção um dispositivo de captação de movimento.
- **Pós-produção:** A etapa de pós-produção envolve a finalização da animação. As cenas são editadas e concluídas, tendo como produto o filme finalizado. O presente trabalho lançou mão desta etapa, visto que o objetivo do trabalho é a captura de movimento em tempo real, a qual dispensa a necessidade da implementação da etapa de pós-produção.

Frank Thomas e Ollie Johnston, os quais eram participantes da equipe dos Estúdios Disney, escreveram o clássico *The Illusion of Life: Disney Animation*. Nesse livro estão descritos os doze princípios fundamentais de animação de personagens utilizados pela equipe de Disney. Eles foram elaborados para a execução do primeiro longa-metragem animado do cinema, "Branca de Neve e os Sete Anões" (1937), e propõem técnicas para análise e criação de ações e gestos na animação (SILVEIRA NETO; MELO, 2005). Os doze princípios fundamentais da animação são:

1. **Temporização:** O tempo ou a velocidade são as essências de uma animação. A velocidade em que algo se movimenta indica a matéria que compõe o objeto e a razão para a qual se movimenta (SILVEIRA NETO; MELO, 2005). Algo como um piscar de olhos pode ser rápido ou lento. Se for rápido, o personagem parecerá estar alerta; se for lento, estará cansado. As animações reais tendem a ter uma temporização mais lenta, o que permite um aspecto de maior veracidade. Portanto, a coerência temporal é fundamental para autenticidade de uma animação (DIAS, 2010).
2. **Suavização do início e do fim:** o princípio básico de dinâmica aplicada à animação é que os objetos precisam de tempo exato para iniciar e finalizar o movimento, eles devem ter uma construção cadenciada, que permite ao espectador perceber a

mudança de cada nova cena. Este princípio consiste na desaceleração do início e do final de uma ação, que realça a zona central desta (SILVEIRA NETO; MELO, 2005).

3. **Arcos:** Nas animações, os movimentos percorrem uma trajetória, seguem caminhos curvos. São raros os personagens que se movimentam em linha reta. A utilização dos arcos permite obter um aspecto mais natural, pois no mundo real quase todas as ações são feitas segundo linhas precisas e harmoniosas que suavizam o movimento. Por esta razão, ao animar um personagem, deve-se usar trajetórias curvas em vez de lineares. Desrespeitar esse princípio faz com que o personagem se movimente de modo pouco natural (DIAS, 2010).

4. **Antecipação:** As ações, numa animação, normalmente acontecem em três etapas: a organização do movimento, a ação propriamente dita e o seguimento da ação. A primeira etapa é conhecida como antecipação (SILVEIRA NETO; MELO, 2005). Em alguns casos, ela é essencial por razões de natureza física. Exemplo pode ser o ato de arremessar um objeto pesado. Primeiro é necessário balançar o braço para trás. Esta ação é a antecipação, enquanto o lançamento é o movimento propriamente dito. Ela é utilizada para chamar a atenção do espectador e prepará-lo para a etapa seguinte (DIAS, 2010).

5. **Exagero:** É usado para acentuar ações, muito comum em personagens caricatos. Ele deve ser usado de maneira cuidadosa e equilibrada, e resulta numa animação realística e divertida (SILVEIRA NETO; MELO, 2005).

6. **Amassar e esticar:** A distorção numa animação acentua o movimento e o realismo do personagem, e segue o princípio dos movimentos dos músculos que se "deformam" para executar a ação (SILVEIRA NETO; MELO, 2005). Dias (2010) considera esta técnica um dos princípios básicos para a animação, e todos os elementos envolvidos na produção de animações devem dominar. Através dele é possível realçar atributos físicos como a inércia, o peso ou a velocidade.

7. **Enquadramento:** Deve enfatizar as ações, mas isso não deve limitar a criação. O enquadramento serve como meio de estruturar a cena e é importante para dar continuidade à linha narrativa (SILVEIRA NETO; MELO, 2005).

8. **Desenho Sólido:** Deve ser criada uma figura volumétrica, sólida e tridimensional, em que serão aplicadas a percepção de peso, profundidade e equilíbrio (DIAS, 2010).

9. **Ação secundária:** Essas deixam a animação mais interessante e ampliam a sensação de realidade. São resultantes de outras ações, importantes para aumentar o interesse e acrescentar complexidade à animação. Elas enriquecem a ação principal e dão maior dimensão ao personagem (DIAS, 2010).

10. **Continuidade e ação sobreposta:** Este princípio é aplicado quando o personagem muda de direção. Por exemplo: roupas e cabelos continuam a se movimentar de acordo com os movimentos anteriores (DIAS, 2010). Em uma animação, os princípios físicos conferem autenticidade ao filme e mantêm o espectador identificado com os personagens. Uma das recomendações é manter a ação fluída (SILVEIRA NETO; MELO, 2005).

11. **Ação contínua e ação quadro-a-quadro:** Essas têm como base duas técnicas de animação, que obtêm resultados diferentes. Na ação contínua, o animador começa a desenhar o primeiro *frame* e vai com a sequência de *frames* até o final da cena, sem necessariamente ter um planejamento prévio. Neste método, pode se perder a noção de proporção, porém ganha-se na espontaneidade. Na técnica de quadro-a-quadro, é permitido um maior planejamento, pois é guiada por desenhos-chave. O animador considera quantos e quais são os desenhos necessários para animar a cena, são feitos os desenhos-chave e o restante do movimento é complementado com *frames* intermediários (DIAS, 2010).

12. **Apelo:** Está ligado à capacidade do personagem de se relacionar com o espectador. Enquanto o ator tem carisma, o desenho animado precisa ser emocionalmente expressivo. O que não significa que o personagem precise apenas de um aspecto agradável. Este princípio indica que o personagem deve ser facilmente entendido pelo público, além de obter sua atenção e interesse. Ele deve ser único, assim como um humano é individual. Isso dá ao personagem um estilo próprio e a capacidade de reagir de forma distinta a diversas situações (DIAS, 2010). Essas características são mais enfáticas em personagens que carregam em sua personalidade características humanas.

Os princípios de arcos, antecipação, ação secundária, amassar e esticar, continuidade e ação sobreposta são naturais para uma performance em tempo real. Assim, têm-se os princípios naturalmente no processo de captura de movimento. A temporização, o apelo, a suavização do início e do fim requerem trabalho adicional independente da técnica de animação utilizada.

Estes princípios ainda são muito utilizados na maioria das animações, auxiliando no processo de criação, são adaptados aos processos mais atuais, visto que o surgimento de novas tecnologias de manipulação de imagens permite um maior detalhamento estético que pode articular a narrativa de novas maneiras, corroborando com Wolf (2015) que acredita que a tecnologia permite reduzir o tempo de execução de algumas tarefas. O que

possibilita aos criadores a execução de uma quantidade maior de atividades e ainda aumentar o detalhamento visual, tornando o resultado final processo de animação mais realista.

2.2 **ANIMAÇÃO DIGITAL**

Com o advento do computador, houve alteração gradual no processo de criação filmes otimizando o tempo de produção das animações a quais foram inseridas em ambiente digital. O que era anteriormente um trabalho realizado por animadores evoluiu-se para ferramentas de manipulação de imagens, surgindo as primeiras animações digitais.

Tal avanço contribuiu significativamente para criação das técnicas de animação 3D. Tornando o processo de animação mais ágil e fácil. A simulação tridimensional proposta pelo 3D consiste na exibição simultânea de duas imagens, que são capturadas em diferentes pontos de um determinado espaço e visam simular o "comportamento do olho humano" e propõe tornar a experiência do espectador mais próxima de uma experiência real (DIAS, 2010).

Para compreender a animação digital é necessário compreender as formas básicas de criação de imagens digitais, pois o processo de animação digital está relacionado diretamente ao tipo de imagem produzida. Existem duas formas básicas de produção de imagens digitais: as formadas por mapas de *bits* (*bitmaps*) e as vetoriais. As imagens vetoriais são formadas por cálculos, traços, formas e preenchimentos. As imagens *bitmap* (também chamadas de rasterizadas) são formadas por pontos distintos que visualizados a certa distância formam uma imagem.

No manual de Ilustração Digital e Animação do Estado do Paraná são apresentadas algumas informações relacionadas às formas de produção de imagens digitais, onde afirma-se que os *bitmaps* são formados por "pontinhos" chamados de *pixels*. Quando aumentamos a imagem, aumentamos a quantidade desses pontinhos e por consequência perdemos precisão e aumentamos o tamanho do arquivo, pois cada pixel contém parte da imagem resultante. Já o desenho vetorial é definido por meio de fórmulas matemáticas. No arquivo do desenho vetorial são guardadas informações como tamanho, cor, borda, posição, raio, etc. Portanto, se o tamanho de um círculo vetorial é ampliado, não se aumenta o número de informação e o arquivo fica com o mesmo tamanho e com a mesma precisão.

Se a imagem vetorial é composta por fórmulas e/ou expressões matemáticas independentemente da resolução, o mesmo acontece com a animação de imagens vetoriais. Como cada *frame* é composto por um ou mais objetos da imagem vetorial, a animação deles também se dá de forma vetorial, ou seja, nesse tipo de animação não se precisa necessariamente compor a imagem *frame* a *frame*. Movimentam-se os objetos em *keyframes* (quadros-chave), e o computador se encarrega de calcular e construir os *frames* intermediários. O princípio de antecipação é aplicado objetivamente na animação de imagens vetoriais.

Os programas comumente utilizados na animação e vetorial 3D são o Blender que é um software *open source* (livre), o 3D Studio Max e o Maya que são softwares pagos ou proprietários.

É possível realizar animações de imagens *bitmap* em softwares de animação vetorial, sendo necessário transformar a imagem *bitmap* em um objeto da imagem vetorial e movimentá-las como desejado por meio dos *keyframes*. Além disso, é possível também editar animações *bitmap* em software vetorial, sendo necessário importar a sequência de imagens *bitmap* para dentro da *timeline* do software, o qual, dependendo do software, identifica o número no final do arquivo e já chama todas as imagens de forma sequencial, do contrário, é necessário a inserção de todas as imagens, uma após a outra.

2.3 CAPTURA DE MOVIMENTOS

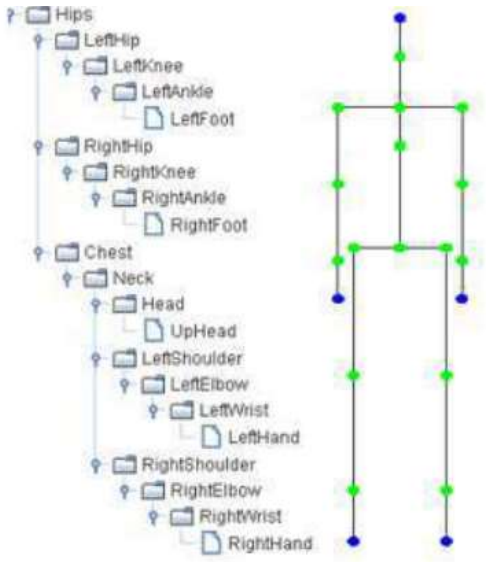
No decorrer do tempo foram desenvolvidas várias técnicas de captura de movimentos, tendo como premissa a produção de animações mais realistas, como por exemplo, a animação por quadro chave *(keyframing),* animação utilizando conceitos de física newtoniana e animação através de captura de movimento, também chamada de MOCAP.

De acordo com Damasceno, Eduardo; Lamounier, Edgard Afonso; Cardoso, Alexandre (2012), a MOCAP é um conjunto de artifícios usado para mapear deslocamentos em objetos ou seres vivos e representá-los em um ambiente computacional. A técnica utiliza a aquisição de informações de movimento por meio da gravação de posições e dos ângulos das articulações de atores reais.

De forma geral os personagens virtuais são modelados a partir de estruturas articuladas que consistem em um conjunto de objetos rígidos interconectados por

articulações que são representadas por estruturas hierárquicas (árvores). Estas articulações formam o vínculo geométrico entre os objetos, permitindo o movimento relativo entre eles. Essa estrutura é denominada de “esqueleto do personagem”. A figura 1 apresenta um modelo genérico de personagem virtual, o qual possui 16 articulações e 20 segmentos rígidos. A raiz do modelo é o quadril e todo movimento realizado nele tem efeito sobre toda a estrutura hierárquica.

Figura 1 – Sistema de ossos baseado em hierarquia



Fonte: WOLF (2015).

Atualmente, os dispositivos de captura se tornaram úteis em diversas áreas, incluindo alguns esportes que utilizam para analisar e melhorar a performance dos atletas. Na saúde é utilizado para avaliação de pacientes que possuem limitações motoras de angulação, amplitude e rotação. Na engenharia é utilizado para analisar os movimentos humanos e projetar robôs que andam como humanos. Sendo que em alguns casos são utilizados sistemas de captura que possuem mais de um tipo de dispositivo com objetivo de produzir maior qualidade e realismo.

De acordo com (FURNISS, 1999 apud KUHN, 2005), as tecnologias utilizadas por um sistema de Captura de Movimentos (MOCAP) podem ser divididas em quatro categorias: eletromagnética, mecânica, óptica e acústica

2.3.1 Sistemas Eletromagnéticos

Nos sistemas eletromagnéticos os transmissores emitem campos magnéticos e os receptores medem a sua orientação com relação a um campo do qual se sabe a intensidade e sentido. Os sistemas eletromagnéticos utilizam marcadores ativos presos nas articulações de uma roupa vestida por um ator. Eles são capazes de medir o fluxo magnético entre bobinas presentes no próprio marcador e bobinas estacionárias em posições conhecidas, distribuídas no ambiente, tornando possível determinar a posição de translação e orientação de cada marcador.

A liberdade de movimento em sistemas eletromagnéticos é relativamente menor se comparada aos sistemas ópticos. Fato decorrente pela utilização de marcadores, os quais possuem baterias ou fios que limitam o movimento do ator e o volume de captura. Além disso, os dados produzidos podem ser corrompidos e distorcidos devido a interferências elétricas ou magnéticas. Ou seja, é necessário que o ambiente utilizado para captura de movimentos não possua objetos metálicos e aparelhos eletrônicos sem blindagem eletromagnética.

A figura 2 apresenta sistema Animazoo IGS 190 que possui 18 sensores e captura movimento a uma taxa máxima de 120Hz. Utilizado para a captura de corpo inteiro de um indivíduo.

Figura 2 – Sistema Eletromagnético IGS-190 (Animazoo).

Fonte: GMITERKO (2013).

Dentre as vantagens cabe destacar que os dados podem ser fornecidos para os personagens em tempo real; os dados de posição e orientação ficam disponíveis sem necessidade de processamento adicional; custam menos que os sistemas ópticos, na faixa de 5000,00 a 15000,00 dólares; os sensores nunca sofrem oclusão; é possível capturar vários atores simultaneamente utilizando vários sistemas, estando atento às interferências.

Mas também existem desvantagens: a sensibilidade dos rastreadores magnéticos a metais pode levar a uma saída de sinal com ruído; os movimentos dos atores são limitados pelos cabos em geral; tem uma taxa de amostragem menor que dos sistemas ópticos; a área de captura é menor que os sistemas ópticos; é difícil mudar a configuração dos marcadores.

2.3.2 Sistemas Mecânicos

Nos sistemas mecânicos, uma estrutura externa é colocada em algumas partes do corpo. Nessa estrutura estão sensores que medem a angulação e orientação da estrutura, através de piezelétricos, por exemplo, e dessa maneira o movimento pode ser analisado.

A figura 3 apresenta o sistema Gypsy4 consiste em um exoesqueleto feito de barras leves de alumínio que seguem o movimento dos ossos do artista. Possui potenciômetros (resistores variáveis) nas juntas alteram a tensão (resistência variável) com base na rotação angular das hastes, possui um giroscópio (montado na peça do quadril) é usado para calcular o rumo (direção rotacional) dos quadris e possui taxa de amostragem de 120 quadros por segundo.

Figura 3 – O sistema Mecânico Gypsy4

Fonte: GMITERKO (2013)

Nesses sistemas se ressaltam as seguintes vantagens: intervalo de captura pode ser grande; custa menos que os sistemas magnéticos e ópticos; sistema é em geral portátil; captura em tempo real é possível; sensores nunca sofrem oclusão; é possível capturar os movimentos de vários atores ao mesmo tempo com vários sistemas. Já como desvantagens eles têm: uma taxa de amostragem muito baixa; relativamente complexo devido a quantidade de detalhes mecânicos dos equipamentos; limitações ao movimento

das juntas humanas, interferindo diretamente com o desempenho do processo de captura de movimentos e requerendo um considerável trabalho de pós-produção.

2.3.3 Sistemas Ópticos

A alta taxa de amostragem é uma das vantagens nesses sistemas, que permite a captura de movimentos rápidos como os utilizados em artes marciais e esportes olímpicos. Quanto maior a resolução das câmeras, maior será a taxa de amostragem. Taxas de amostragem de até 200 quadros/segundo são conseguidas neste tipo processo quando se utilizam câmeras especiais de alta resolução e velocidade.

A figura 4 apresenta o sistema *Impulse X2* que utiliza tecnologia LED ativa resultando em um ID único para cada marcador, suporte de 2 a 48 câmeras e fornece suporte para interação em tempo real.

Figura 4 – Sistema Óptico *Impulse X2*

Fonte: www.phasespace.com

Aqui as vantagens são: dados ópticos são muito precisos na maior parte dos casos; número maior de marcadores pode ser usado; fácil mudar a configuração dos marcadores; é possível obter aproximações com esqueletos internos utilizando grupos de marcadores; atores não são limitados por cabos; permite uma área de captura maior que em todos os outros sistemas. Como contraponto, as desvantagens são: requer uma pós-produção, isto é, um posterior processamento dos dados mais intenso; sistema é mais caro, variando entre 80.000 e 250.000 dólares; não pode capturar movimentos quando os marcadores ficam oclusos por períodos longos de tempo; captura de movimento tem que ser feita em um ambiente controlado, sem muitos pontos de reflexão para evitar oclusão dos pontos reflexivos, gerando interferência nos resultados.

2.3.4 Sistemas Acústicos

Os sistemas acústicos utilizam transmissores que geralmente são colocados nas juntas do usuário do sistema, os quais emitem som. Receptores de áudio em torno dele calculam o tempo gasto para que o som percorra a distância dos transmissores ao receptor.

Os sistemas acústicos apresentam problema similar aos sistemas eletromagnéticos: os incômodos cabos, que prejudicam a movimentação do usuário, resultando em significativa redução dos movimentos a serem executados. O número de transmissores que podem ser utilizados simultaneamente é limitado.

Sistemas acústicos estão sujeitos a problemas de reflexões do som emitido pelos transmissores ou ruídos externos podem afetar o processo de captura e destruir os dados obtidos. Em compensação, este tipo de sistema não possui problemas de oclusão, típico de sistemas ópticos; e interferência por objetos metálicos, percebido em sistemas eletromagnéticos.

Os sistemas acústicos de captura de movimento foram testados até o início da década de noventa, mas demonstraram ser a solução menos versátil que os sistemas magnéticos e ópticos. Esses últimos são mais precisos na localização dos pontos e mais compactos quanto ao tamanho do aparato.

2.4 CAPTURA ÓPTICA DE MOVIMENTOS

De acordo com (Gomide, 2013) os dispositivos de captura óptica de movimento podem ser classificados em ativos ou passivos, síncronos ou assíncronos, com marcadores ou sem marcadores, e/ou de acordo com os princípios físicos empregados.

- **Dispositivos Ativos:** Os dispositivos ativos utilizam sistemas de marcadores que emitem luz, em geral são LEDs colocados nas junções do corpo.
- **Dispositivos Passivos:** Os dispositivos passivos utilizam refletores como marcadores, em ambos os casos os detectores são câmeras de vídeo
- **Interação Síncrona:** Interação síncrona é aquela na qual o movimento capturado é imediatamente usado para controlar algo no mundo real ou virtual. Caracterizando a captura em tempo real.
- **Interação Assíncrona:** A interação assíncrona é assim chamada por ser utilizada depois de gravada e elaborada. Sendo esta, muito utilizada em animações tradicionais de personagens virtuais. Os quais não necessitam de interação com o mundo real de forma imediata. Cita-se como exemplo as animações voltadas ao mercado de cinema, onde não há interação em tempo real entre o personagem virtual e o usuário/consumidor.

- **Com Marcadores:** O ator veste uma roupa especial contendo vários marcadores luminosos que são colocados em pontos específicos, os quais se deseja realizar a captura óptica de movimentos.
- **Sem Marcadores:** São utilizadas câmeras e sensores de profundidade para identificar as parte do corpo do ator.

Na utilização de dispositivos de captura óptica, deve-se pensar nos tipos de movimentos que serão capturados, tanto para escolher os atores para os personagens, como também para colocação dos marcadores de captura. São os movimentos que definem onde os marcadores serão colocados. Se um movimento esconde determinada parte do corpo, é desnecessário colocar um marcador nesse ponto, sendo que o mesmo jamais será visto ou captado pela câmera. Um dos aspectos latentes no uso da captura óptica de movimentos é o fato de haver maior agilidade na etapa de animação e qualidade do movimento, sendo possível a captura em tempo real.

O mercado de jogos digitais contribuiu significativamente no processo de evolução dos dispositivos de captura óptica de movimentos, pois percebeu-se a necessidade de desenvolver tecnologias de captura de movimentos onde não houvesse a necessidade de utilização de marcadores, implicando diretamente na redução do custo, sendo necessário apenas câmera ou sensor de profundidade para que a captura seja efetivada.

Este trabalho utilizou tecnologia de captura óptica de movimentos com o uso de dispositivo de captura ativa sem marcadores, o qual utiliza emissão de luz infravermelha e sensor infravermelho para mapeamento dos movimentos tridimensionais, tendo como partida as coordenadas bidimensionais do personagem e permitindo que a animação seja realizada em tempo real.

3 Ferramentas e Métodos

Considerando a natureza do presente trabalho e a heterogeneidade das ferramentas disponível no mercado, sendo que, parte destas ferramentas são softwares que possuem custo financeiro, foi estabelecido que as ferramentas utilizadas no trabalho deveriam ser *General Public License* (GPL), a qual se baseia em 4 liberdades (GNU, 2007):

i. Liberdade de executar o programa, para qualquer propósito;
ii. Liberdade de estudar como o programa funciona e adaptá-lo às suas necessidades;
iii. Liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao seu próximo;

iv. Liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar suas modificações, de modo que toda a comunidade se beneficie delas.

Os softwares proprietários (pagos) utilizados possuíam licença para teste *(trial)* ou para estudantes *(community).*

3.1 Ferramentas

Foram utilizadas as seguintes ferramentas para o desenvolvimento deste trabalho:

- **Kinect 1414:** De acordo com Fernandes *et. al.* (2014), Kinect é uma tecnologia de realidade virtual que é uma combinação de hardware e software contida dentro do sensor do Kinect. O sensor possui um hardware que oferece diversos recursos para auxiliar no processo de reconhecimento de gestos e voz, os principais são: emissor de luz infravermelho, sensor RGB, sensor infravermelho, eixo motorizado e um conjunto de microfones dispostos ao longo do sensor (FERNANDES *et. al*., 2014). Ele foi utilizado para mapear os movimentos do jogador para o personagem virtual em tempo real.
- **Makehuman 1.1.1:** É uma ferramenta de código aberto projetada para simplificar a criação de seres humanos virtuais usando uma interface gráfica do usuário (MAKEHUMAN, 2019). Essa ferramenta foi utilizada para modelar o personagem do jogo, contendo esqueleto e roupa.
- **NI MATE 2.12:** É um Software que oferece captura de movimento em tempo real (NI MATE, 2019). Essa ferramenta foi como middleware no processo de captura óptica de movimentos utilizando o sensor Kinect v1, possibilitando o mapeamento dos movimentos do ator e manipulação dos mesmos no software UPBGE.
- **UPBGE 0.2.3:** Software de código aberto voltado para modelagem 3D. É um *fork* do Blender Game Engine, com recursos melhorados e correção de *bugs* (UPBGE, 2019). Essa ferramenta foi utilizada para modelar o ambiente virtual e mapear os movimentos capturados pelo sensor Kinect para o personagem virtual. Toda a lógica de programação do jogo foi feita na *game engine* do UPBGE.

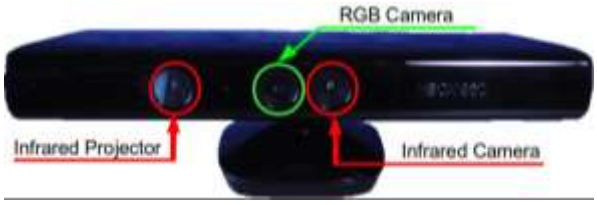
3.2 Métodos

O personagem foi modelado no Makehuman, onde ganhou aparência física, esqueleto, corpo e roupas e exportado para o software UPBGE. O sensor Kinect Xbox foi usado para realização da captura dos movimentos do jogador (paciente), que possui

projetor infravermelho que projeta vários pontos infravermelho no ambiente a sua frente e uma câmera infravermelha que detecta os pontos e conforme a distância entre os pontos, é calculada a distância da área até o sensor (MILES, 2012).

A figura 5 apresenta ao dispositivo utilizado na captura.

Figura 5 – Sensor Kinect Xbox



Fonte: MARTIN (2014).

A partir dos dados gerados pelo sensor Kinect foi feito o mapeamento dos pontos (juntas). No UPBGE foi adicionado ao personagem virtual controladores de articulações, os quais possuíam cinemática inversa que possibilita controlar os movimentos de um conjunto de articulações que possuem nível de parentesco, o que torna os movimentos mais suaves e realísticos. Foi utilizando o software NI Mate 2.12 (versão *trial*) como middleware entre o sensor Kinect e o ambiente virtual do UPBGE e qual possibilita processamento da imagem, de profundidade, integrando o ambiente real com a *game engine* utilizada, transferindo as informações das articulações movimentadas através do protocolo de comunicação *Open Sound Control* (OSC), que fornece controle em tempo real do processamento de som e outras mídias, mantendo-se flexível e de fácil implementação.

4 Resultados e Discussão

4.1 CINEMÁTICA DO PERSONAGEM VIRTUAL

Foi avaliado a cinemática do personagem virtual modelado no software Makehuman e importado para o UPBGE. Os procedimentos para avaliação foram:

- Preparação do ambiente virtual: Foi construído no UPBGE um ambiente virtual onde o personagem virtual foi inserido.
- Definição do conjunto de movimentos: Foram definidos tipos de movimentos para serem realizados pelo personagem virtual durante o processo de captura de óptica. Movimentos direcionados às articulações dos membros superiores, inferiores e

tronco. Esses movimentos foram utilizados como base para construções dos desafios contidos no jogo GAFT, que visa auxiliar pacientes no processo de recuperação fisioterapêutica.

- Obtenção dos dados de captura: Foram realizadas capturas utilizando o personagem virtual, o qual reproduziu os movimentos definidos no conjunto de movimentos para cada desafio proposto no jogo, obtendo também o tempo que o paciente levou para executar o conjunto de movimentos e sua evolução na utilização da ferramenta.
- Verificação do ambiente virtual: Integração das capturas realizadas com o personagem virtual modelado no Makehuman dentro do UPBGE.

Os resultados foram analisados e verificou-se a efetivação da captura de movimentos em tempo real, ocorrendo atraso médio de 0,3s entre a ação do utilizador e a resposta do personagem virtual. Resultado que não implica em significativo atraso, pois visualmente *(feedback visual),* atraso inferior a 0,5s não produz sensação real de atraso.

Ressalta-se ainda que a modelagem do cenário adequado depende das características da atividade de trabalho e dos objetivos pretendidos para o jogo, no caso deste trabalho a atividade principal envolve movimento aeróbicos e calisténicos, os quais (na sua maioria), utilizam o próprio peso do corpo para ganho de forço ou recuperação musculoesquelética. Para determinar a relação entre as características da atividade e os objetivos do jogo foram criadas cinco tipos de interações:

i. Interações somente no plano sagital deslocado: Exercícios realizados para frente do utilizador (levantamento de braços direcionados para frente, levantamento de cotovelos direcionados para frente);
ii. Interações somente no plano coronal deslocado: Exercícios realizados para os lados do utilizador (levantamento de braços direcionados para frente, levantamento de cotovelos direcionados para frente);
iii. Interações somente no plano transversal deslocado: Exercícios realizados da lateral para frente do utilizador (levantamento de braços direcionados para frente, levantamento de cotovelos direcionados para frente);
iv. Interações com rotação: Exercícios realizados com rotação de tronco;
v. Interações mistas: Exercícios realizados utilizando os planos: sagital, coronal e transversal, podendo haver ou não rotação de tronco.

Cada tipo de interação foi produzida levando em consideração a natureza e extensão de lesão sofrida pelo paciente, sendo atribuído ao profissional fisioterapeuta o cadastro das relação de exercícios por paciente.

4.2 **PERSONAGEM VIRTUAL MODELADO**

O personagem virtual modelado possui 26 articulações e 30 segmentos rígidos. A raiz do personagem está localizada no quadril e todo movimento realizado nele tem efeito sobre toda a estrutura hierárquica. O personagem é do sexo feminino com 1,70mts de altura.

Foi feito o *Rigging* (figura 6) no personagem virtual, que é uma técnica de animação em 3D que adicionou sobre o personagem um conjunto de 20 controladores, facilitando o processo de captura de movimentos, visto que basta ajustar os controladores para que o personagem efetue a captura.

Figura 6 – *Rigging* do personagem virtual

Fonte: Autoria própria.

A figura 7 apresenta o resultado final do personagem virtual no ambiente modelado, o qual simula um ambiente de acadêmica (elementos visuais e auditivos). A personagem é do sexo feminino com 1,70 metros de altura e foi adicionada roupa que remete a práticas de atividades físicas.

Figura 7 – Personagem virtual no ambiente modelado

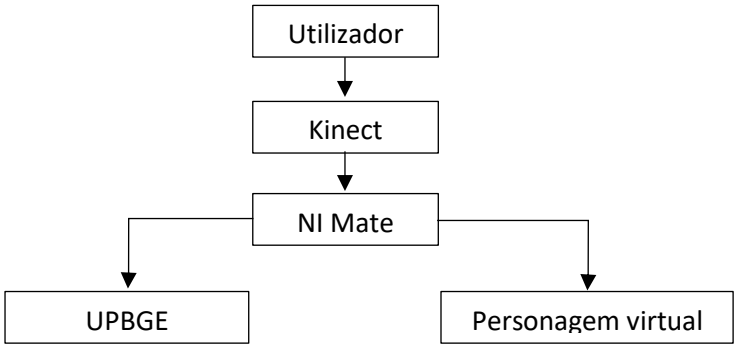
Fonte: Autoria própria.

4.3 CAPTURA ÓPTICA DE MOVIMENTOS REALIZADA

Para realizar a captura óptica de movimentos foi utilizado o sensor Kinect Xbox 360 e os softwares NI Mate 2.12 e UPBGE v0.2.4.

O Kinect consiste de uma câmera RGB, capaz de detectar movimentos em 3D aliado sensores de movimento para compreender toda e qualquer movimentação realizada pelo corpo que estiver em frente ao aparelho, observando intervalo entre 1,80mts e 5,0mts de distância entre o utilizador e o sensor. A imagem 8 descreve a etapas utilizadas neste trabalho para efetivação da captura óptica de movimentos.

Figura 8 – Etapas da captura óptica de movimentos



Fonte: Autoria própria.

Nesse sentido, destaca-se como principal resultado que o procedimento para a captura de movimentos obteve resultados satisfatórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentadas as etapas para realização da captura óptica de movimentos em personagem virtual utilizando interface natural.

Além dos aspectos técnicos, o uso da captura óptica de movimentos pode auxiliar no processo de reintegração social de indivíduos que estão em processo de recuperação fisioterapêutica.

A utilização de um sistema integrado permite capturar movimentos reais realizados pelo utilizador e posicioná-los no ambiente virtual, contribuindo para redução do tempo de criação e para a mitigar erros de construção postural, alterando a forma de *inputs* tradicionais "mouse e teclado".

O processo de animação de personagem virtual busca cada se tornar cada vez mais realista através da criação de novas tecnologias e forma de otimizar o processo de captura de imagens. Nesse contexto, a animação por captura óptica de movimentos tem se tornado uma evidente maneira de produzir resultados satisfatórios, incluindo a captura em tempo real como forma de interação entre o mundo real e o ambiente virtual.

REFERÊNCIAS

BUGAY, Nataska. **Os Gatunos.** 2004. 85f. Monografia (Graduação em Comunicação e Expressão Visual) - Departamento de Expressão Gráfica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

CHANDLER, Heather Maxwell. **Manual de Produção de Jogos Digitais**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

DIAS, Rui Luís Correia. **Sistema de animação de personagens virtuais para comunicação não verbal**. 105 f. Dissertação (Mestrado Engenharia Informática) - Instituto Superior de Engenharia do Porto, 2010.

FERNANDES, Flávia Gonçalves et al. **Realidade Virtual e Aumentada Aplicada em Reabilitação Fisioterapêutica Utilizando o Sensor Kinect e Dispositivos Móveis**. In: **XII CEEL, 2014.** Disponível em <

http://www.ceel.eletrica.ufu.br/artigos2014/ceel2014_artigo005_r01.pdf>. Acesso em 11 de maio de 2019.

GNU. "**General Public License**" (2007). Disponível em: < http://www.gnu.org/licenses/gpl.html >. Acesso em 13 maio. 2019

GMITERKO, Alexander, and Tomáš Lipták. Motion Capture of Human for Interaction with Service Robot. **American Journal of Mechanical Engineering**, v. 1, n. 7, p. 212-216, 2013.

MARTIN, Roberto & Lorbach, Malte & Brock, Oliver. (2014). Deterioration of Depth Measurements Due to Interference of Multiple RGB-D Sensors. **IEEE International Conference on Intelligent Robots and Systems**. 10.1109/IROS.2014.6943155.

MILES, Rob. "*Using Kinect for Windows with XNA*," **Kinect for Windows SDK**. [S.l.], 2012. Disponível em: https://channel9.msdn.com/coding4fun/kinect/The-Purple-Book-Using-Kinect-for-Windows-with-XNA/. Acesso em: 14 maio 2019.

NI MATE. **Ni mate 2.12**. [online] Disponível em: https://ni-mate.com/. Acesso em: 14 maio 2019.

SILVEIRA NETO, Walter Dutra Da MELO, Adrei Krepsky. Técnicas de animação em ambientes tridimensionais. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2005.

VIEIRA, Gisele de Paula et al. Realidade virtual na reabilitação física de pacientes com Doença de Parkinson. **Revista brasileira crescimento desenvolvimento humano**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 31-41, 2014.

UPBGE. **Upbge 0.2.3**. [online] Disponível em: https://upbge.org/. Acesso em: 14 maio 2019.

NEOLIBERALISMO, BIOPOLÍTICA E DISPOSITIVOS DE ASSISTÊNCIA EM SAÚDE INDÍGENA

Edna Carolina Mayorga Sánchez, Antropóloga da Universidade Nacional de Colômbia – Colômbia, Bogotá; Mestranda no programa do PDTSA - Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, UNIFESSPA, Brasil. ednamayorga@gmail.com

Nilsa Brito Ribeiro, Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará, mestrado e doutorado em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa PDTSA - Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, UNIFESSPA, Brasil. nilsa@unifesspa.edu.br

Resumo:

Este artigo apresenta alguns tópicos desenvolvidos no processo de elaboração da dissertação do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, que tem como objetivo analisar discursos produzidos em esferas institucionais da área de Saúde no Sul e Sudeste do Estado do Pará, com o propósito de compreender como se configuram os processos de subjetivação dos indígenas, no domínio de práticas discursivas da saúde mental. Neste caso específico analisamos as categorias de biopolítica, dispositivos de poder e neoliberalismo, evidenciadas nas políticas de saúde indígena. Para isso utilizamos como corpus de análise uma entrevista feita a um funcionário de uma instituição pública que desempenha ações de saúde na região. Concluímos que a construção das políticas de saúde encontra-se inserida numa relação entre saber e poder, em termos foucaultianos, atravessadas por uma "arte de governar" que impõe verdades a partir de processos colonizadores e perspectivas diferenciadas de saúde.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Biopolítica, Biopoder, Saúde Indígena.

Resumen:

Este artículo presenta algunos tópicos desarrollados en el proceso de elaboración de la disertación del Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, que tiene como objetivo analizar discursos producidos en esferas

institucionales del área de Salud en el Sur y Sudeste del Estado de Pará, con el propósito de comprender cómo se configuran procesos de subjetivación de los indígenas, en el dominio de prácticas discursivas de salud mental. En este caso específico analizamos las categorías de biopolítica, dispositivos de poder y neoliberalismo, evidenciadas en las políticas de salud indígena. Para ello utilizamos como corpus de análisis una entrevista hecha a un funcionario de una institución pública que desempeña acciones de salud en la región. Concluimos que la construcción de las políticas de salud se encuentra inserta en una relación entre saber y poder, en términos foucaultianos, atravesadas por un "arte de gobernar" que impone verdades a partir de procesos colonizadores y perspectivas diferenciadas de salud.

Palabras clave: Neoliberalismo, Biopolítica, Biopoder, Salud Indígena.

Introdução

O presente artigo faz parte do processo da pesquisa do Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, que tem por objetivo analisar discursos produzidos em esferas institucionais por funcionários da área de Saúde no Sul e Sudeste do Estado do Pará, com o propósito se compreender como se configuram os processos de subjetivação dos povos indígenas, no domínio de práticas discursivas da saúde mental, desde uma perspectiva de análise do discurso.

Este trabalho esta está baseado na proposta de fazer uma crítica decolonial, acompanhado da perspectiva teórica foucaultiana, Para isso desenvolvemos uma abordagem do significado e funcionamento da biopolítica, analisando sua materialização na política do Sistema Único de Saúde – SUS, e do sistema de atendimento à saúde indígena. Fazemos uma abordagem desta política, entendendo-a como dispositivo de poder de uma biopolítica na qual estão configuradas vontades de verdade que atravessam os corpos e as populações.

O *corpus* da pesquisa principal esta conformado por cinco entrevistas, quatro realizadas com profissionais que atuam no campo da saúde, contemplando comunidades indígenas da região e um indígena de etnia Xikrin. Para o desenvolvimento do presente artigo trazemos só alguns enunciados de uma destas entrevistas para analisa-la no marco dos conceitos mobilizados.

Poder, saber e biopolítica

Foucault (1997) apresenta o movimento da história não a partir de uma perspectiva linear, mas, sim, da perspectiva dos deslocamentos, descontinuidades e do acontecimento

de uma dada prática discursiva, a partir de uma relação com diferentes domínios. É nessa perspectiva de apreender os sentidos das práticas na descontinuidade e nas relações que fazemos uma análise das políticas de saúde indígena e do discurso.

É nesse sentido que, numa primeira fase de estudos, Foucault (1997) utiliza o conceito de arqueologia, como uma perspectiva que focaliza as descontinuidades da história marcadas por acontecimentos e dispersões. Desta forma, o conceito de arqueologia tem permitido à análise do discurso desconstruir certas categorias do pensamento e de análises voltadas para as linearidades e as relações de causa e consequência. Desta forma "[...], a descrição arqueológica é precisamente abandono da história das ideias, é a recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram." (FOUCAULT 1997, p. 156). Nesse sentido, a arqueologia se volta aos discursos, procurando apreender as regras que regem uma dada formação discursiva numa dada conjuntura.

Numa outra fase de investigação, sem abandonar o princípio da dispersão Foucault (1979), se volta aos processos históricos de exclusão, às formas de alienação, à conformação de saberes a partir de dispositivos de poder que atuam sobre um dado campo de saber, de vontade de verdades. Nesse sentido, para Foucault, o poder atravessa o corpo social, modifica e constrói relações sociais, determinando formas de pensamento e de verdades, de modo que não é possível desvincular poder sobre um certo domínio sem uma certa verdade produzida sobre esse mesmo domínio, daí a relação ser de poder-saber. Ou seja, não há poder desprovido de uma vontade de verdade sobre o campo a que se voltam as hegemonias sociais, econômicas e culturais para que a verdade funcione e se estabeleça como própria. Pogrebinschi (2004) analisa essa relação entre saber e poder da seguinte forma:

> O poder, portanto, institucionaliza a verdade. Ou, ao menos, ele institucionaliza a busca da verdade ao institucionalizar seus mecanismos de confissão e inquirição. A verdade se profissionaliza, pois, afinal, no seio daquela relação triangular, a verdade é a norma: nesse sentido, e antes de mais nada, são os discursos verdadeiros que julgam, condenam, classificam, obrigam, coagem... trazendo sempre consigo efeitos específicos de poder. (POGREBINSCHI, 2004, p. 186).

A partir desta compreensão do poder, Foucault (2001) formula também o conceito de poder disciplinar - exercido sobre os indivíduos- e de biopolítica- enquanto poder que

se exerce sobre as populações. A conjunção destes dois tipos de poder é o que resulta no biopoder. Neste último, a normalização se traduz na regulação da vida, tanto dos indivíduos como das populações, na medida em que as tecnologias da disciplina e da regulação se instauram na sociedade e regulam os corpos. A doença como algo negativo adquire aqui a feição positiva, passando a conviver com a pessoa sã porque a positividade do Estado está mas fazer viver com qualidade.

Na sociedade da normalização, a norma traz consigo um princípio de qualificação e um princípio de correção, na medida em que ela se constitui através da mudança de certas subjetividades por meio de certos dispositivos normalizadores. Segundo Foucault, no século XVIII a normalização social, política e técnica se manifestou no domínio da educação, nas escolas e na medicina através da organização hospitalar, escolar etc., mas, também, da produção industrial, apresentando-se como uma questão positiva, já que não mais exclui, mas transforma a partir de um poder normativo. (FOUCAULT, 2001).

O biopoder, enquanto convergência do poder disciplinar e da biopolítica, é uma forma de poder ao mesmo tempo individualizante e totalizante. Enquanto o poder disciplinar, como referido acima, tem como objeto o corpo, a biopolítica se volta para o corpo múltiplo que seria a população, para o homem como parte da espécie biológica. Sua ênfase é sobre os fenômenos em massa e de longa duração, através de mecanismos de previsão, de estimação estatística, de ponderações globais, procurando um equilíbrio e uma regulação no nível social. Desta forma a biopolítica se ocupa dos processos das populações, da demografia, das taxas de reprodução, nascimento, da higiene pública, entre outras,

De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2005, p. 290).

Com a biopolítica a população é encarada como um problema político e científico e, ao mesmo tempo, como um problema de poder. Daí a presença dos mecanismos de previsões estimativas para, por exemplo, baixar a morbidade e estimular a natalidade,

tudo com a finalidade de otimizar o estado de vida. Desta forma o indivíduo começa ser incluído no debate governamental, mais no sentido de um mecanismo global de regulação, isso por meio do controle dos processos biológicos e disciplinares. (Foucault, 2005).

Biopolítica nas políticas públicas

Ao descrevermos a institucionalização de políticas públicas voltadas à saúde indígena, não podemos perder a conexão que elas estabelecem com uma vontade de verdade/poder própria da conjuntura em que são produzidas essas políticas. Foucault (2008) argumenta que a biopolítica surge do liberalismo no sentido em que este se manifesta como uma racionalidade na arte de governar. Trata-se da razão governamental formada como uma questão de verdade e um Estado que acompanha, regulamenta e avalia as "suas" populações dentro do que ele chama de ´racionalidade governamental´. Mas, embora, a biopolítica surja no liberalismo, ela se fortalece no âmbito do neoliberalismo como uma forma de reorganização dessa racionalidade política que vai abarcar não somente a vida econômica das pessoas, mas também a vida social, configurando e reconfigurando subjetividades em diferentes domínios: culturais, religiosos, educacionais, ambientais, sanitários etc.

Sendo assim, a prática assistencialista implementada pelo Estado, é a manifestação da biopolítica pelo controle da vida das populações, numa perspectiva neoliberal, se traduz numa "governamentalidade neoliberal", de modo que existe uma liberdade econômica que se sobrepõe à liberdade política, e aqui o mercado funciona como regulador do funcionamento das práticas do Estado. (FOUCAULT, 2008).

Segundo o documento oficinal da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (2002), no ano 1991 foram transferidas para o Ministério da Saúde as ações de saúde dos povos indígenas, as quais saem da responsabilidade da FUNAI. A partir de então foi criada a Coordenação da Saúde do Índio – COSAI, subordinada à FUNASA e a Fundação Nacional de Saúde, com a atribuição de implementar novo modelo de atenção à saúde indígena. Neste mesmo ano foi criada a Comissão Intersetorial de Saúde do Índio – CISI, com o objetivo de assessorar o Conselho Nacional de Saúde na elaboração de políticas de saúde indígena. (BRASIL, 2002, p. 8).

No ano 1999 foram estabelecidos os procedimentos de prestação dos serviços destinados à saúde indígena, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde, com as seguintes orientações:

> [...] deverão ser observadas as seguintes diretrizes destinadas à promoção, proteção e recuperação da saúde do índio, objetivando o alcance do equilíbrio bio-psico-social, com o reconhecimento do valor e da complementariedade das práticas da medicina indígena, segundo as peculiaridades de cada comunidade, o perfil epidemiológico e a condição sanitária:
> I. o desenvolvimento de esforços que contribuam para o equilíbrio da vida econômica, política e social das comunidades indígenas; II. a redução da mortalidade, em especial a materna e a infantil; III. a interrupção do ciclo de doenças transmissíveis; IV. o controle da desnutrição, da cárie dental e da doença periodental; V. a restauração das condições ambientais, cuja violação se relacione diretamente com o surgimento de doenças e de outros agravos da saúde; VI. a assistência médica e odontológica integral, prestada por instituições públicas em parceria com organizações indígenas e outras da sociedade civil; VII. a garantia aos índios e às comunidades indígenas de acesso às ações de nível primário, secundário e terciário do Sistema Único de Saúde - SUS; VIII. a participação das comunidades indígenas envolvidas na elaboração da política de saúde indígena, de seus programas e projetos de implementação; e IX. o reconhecimento da organização social e política, dos costumes, das línguas, das crenças e das tradições dos índios. (BRASIL, 1999, p. 1).

Essas diretrizes evidenciam o refinamento do exercício do biopoder sobre as populações indígenas, configurando-se como a "arte de governar". Na percepção de Foucault (2008), trata-se do modo como o *dever-fazer* do governo identifica-se com o *dever-ser* do Estado, refletindo-se nas práticas e nas estratégias políticas e governamentais. Nas palavras do autor, a arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever-ser do Estado tornar-se ser. O dever-fazer do governo deve se identificar com o dever-ser do Estado. O Estado tal como é dado - a *ratio* governamental- é o que possibilitara, de maneira refletida, ponderada, calculada, fazê-lo passar ao seu máximo de ser. (FOUCAULT, 2008, p. 6).

Estas estratégias marcam os princípios de como se deve governar no caso das políticas de saúde dirigidas aos povos indígenas, anunciando a proteção e criação de novas práticas de saúde do "índio", o que quer dizer que aqui o Estado se situa como cuidador e protetor para alcançar um "equilíbrio bio-psico-social". Dessa forma, entra em funcionamento uma biopolítica como forma de regular a vida da população indígena a partir de critérios de verdade e controle do Estado. Incluem-se nos dispositivos de cuidado da população questões de redução de mortalidade e controle de doenças. Por outro lado, no interior das práticas de cuidados de si e do outro entram as regras e controles de subjetividades.

É assim que, segundo Foucault, o poder disciplinar não desaparece totalmente, na medida em que dispositivos de controle dos corpos permanece, mas, inserido em uma biopolítica que se reveste do sentido de proteção da população. Enquanto o poder disciplinar tem como objeto o corpo, a biopolítica se volta para o corpo múltiplo que seria a população, para o homem como parte da espécie biológica. Sua ênfase são os fenômenos em massa e de longa duração, por meio de mecanismos de previsão, de estimação estatística, de ponderações globais, procurando um equilíbrio e regulação no nível social. Assim, a biopolítica se ocupa dos processos das populações, da demografia, das taxas de reprodução, nascimento, da higiene pública, entre outras.

> De que se trata nessa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras agora há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de urna população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos (os quais não retorno agora), constituíram, acho eu, os primeiros objetos de saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2005, p. 290).

Assim, o processo de construção das politicas e das instituições que trabalham com saúde no Brasil apresenta uma predominância da política neoliberal, de modo que a intervenção do mercado é cada vez maior, através da terceirização da prestação dos serviços, Além da não abrangência da política em todas as aldeias, predomina exclusão dos sujeitos de direitos na construção das politicas de saúde. As dificuldades do sistema de saúde ultrapassam, portanto, a questão assistencial e estão concentradas também no organizacional, uma vez que são ampliados os órgãos e levados aos níveis locais, por meio dos postos de saúde e das Casas de Apoio à Saúde Indígena. As críticas feitas a esse sistema estão relacionadas com vários aspectos, dentre eles, a carência de profissionais e falta de recursos e infraestrutura. (GARNELO e PONTES, 2012).

> Uma das principais criticas que se faz ao SUS está relacionada com a baixa capacidade instalada nos pequenos municípios e a dificuldade de se prestar assistência no interior do país. Este problema toma proporções bem maiores quando falamos da saúde dos povos indígenas, sobretudo aqueles que moram nas regiões mais isoladas do Brasil. (DOMINGUEZ, 2017, p. 264).

Nessa mesma direção argumentativa, Garnelo e Maquiné (2012) afirmam que vários convênios de prestação de serviços de saúde para povos indígenas foram firmados com entidades governamentais despreparadas para o exercício de funções encaminhadas a grupos étnicos, com total desconhecimento da questão indígena por parte das autoridades sanitárias do país.

> No período de implantação do Subsistema de Saúde Indígena predominava a política neoliberal que preconizava uma participação mínima do poder público na provisão de políticas sociais, entre as quais a saúde. Priorizava-se, na época, a compra de serviços de entidades privadas para efetuar a prestação de serviços de saúde e reduzir o escopo das instituições públicas. (GARNELO; PONTES, 2012, p. 43).

Concepções de saúde e corpo

Certamente, ter acesso aos serviços de saúde é um direito das populações indígenas, mas, é, também, um direito destes povos terem as suas cosmovisões contempladas por estas políticas. Não basta mencionar a necessidade de se vincular as práticas de saúde indígena ao processo de atenção à saúde pública indígena. É preciso, sobretudo, a compreensão das suas noções de saúde, doença, pessoa e coletividade, entre outros.

Tal como afirma Cardoso (2015), com o encontro entre essas duas práticas de saúde, por uma parte a indígena e por outra os serviços biomédicos, produz-se um conflito que atribui maior força às concepções biomédicas normalizadoras, devido à hegemonia de procedimentos técnicos padronizados.

> O modelo, operacionalizado por um discurso cientifico autorreferente e pautado em uma pseudorracionalidade "tecnicosanitaria" (mas, fundamentalmente, "gestora"), tem produzido como efeito desse mesmo processo o desconhecimento/negação dos princípios cognoscitivos e logico-simbólicos que articulam as práticas e saberes terapêuticos indígenas, que, supostamente, deveriam lhes ser agregados, sem que, ao mesmo tempo, se produzam efetivamente ações em saúde tal como as comunidades indígenas as demandam. (CARDOSO, 2015, p. 100).

Outra crítica dirigida à fragilidade da política no que se refere ao reconhecimento das práticas de saúde e terapêuticas indígenas, diz respeito à centralidade das ações e concepções de saúde nas mãos da gestão do sistema de saúde, impedindo reconhecimento das próprias ontologias desta população.

> Nesse aspecto, não só os sistemas terapêuticos indígenas não estão articulados aos serviços de saúde – de fato, ha mesmo uma resistência critica e jocosa a esse respeito perante, por exemplo, os relatos de doença ou morte por feitiçaria – mas o conjunto da organização e dos procedimentos das ações em saúde obedece protocolarmente os encaminhamentos formulados pela gestão do sistema de saúde. (CARDOSO, 2015, p. 97).

E preciso falar que para as populações é um direito ter acesso aos serviços de saúde, no entanto esse serviço deve contemplar as cosmovisões dos povos indígenas. Não é suficiente apenas relacionar a terapia indígena às práticas biomédicas. Os procedimentos de atenção e acesso deveriam dar conta das diferenças culturais e territoriais:

> Os conflitos e as dificuldades observados na própria formulação e realização dessas diretrizes nos distintos serviços de atendimento que foram, então, implantados, revelam que um dos grandes problemas desse modelo reside, precisamente, no modo como os princípios sobre os quais se baseia são sistematicamente obliterados por concepções biomédicas normalizadoras, por procedimentos técnicos padronizados e por um projeto "pedagógico" que os institui. (CARDOSO, 2015, p. 97).

Essa concepção de o modelo biomédico normalizador corresponde com um discurso colonial continua ainda muito presente na nossa sociedade, ignorando, negando ou apagando a existência dos povos, suas práticas, cosmovisões, perpetuando seu extermínio tanto físico como cultural e simbólico. Da mesma forma, essas práticas divisoras reinventam concepções do que significa ser indígena, em alguns casos, a partir de um olhar essencialista; em outros, a partir de um olhar que descreve a alteridade como usuários e pacientes imersos num sistema de prestação de serviços de saúde, despojados das suas próprias complexidades.

Biopolítica no discurso

Trazemos aqui alguns enunciados de um entrevistado que trabalha nua instituição governamental na área de saúde, aqui ele descreve o funcionamento das políticas públicas de atenção aos povos indígenas, mas podemos perceber como nesse funcionamento esta imersa uma pratica biopolítica.

> [1]
>
> A atenção Básica tem uma divisão por programas. Os programas da saúde indígena são de certa forma, são um pouco diferentes, mas não são muito diferentes dos programas da atenção básica no âmbito do SUS nacional. Não é muito diferente a organização dos programas. Então, o que a gente tem é: programa de saúde da mulher, programa de saúde da criança, programa de saúde do homem, programa de saúde da pessoa idosa, programa de saúde da pessoa com deficiência, programa de saúde... já me perdi, não sei quais que eu já falei e qual que eu não falei. E o programa de saúde mental é um deles. (Entrevistado).

Neste enunciado Rafael destaca que o SUS está dividido entre vários programas, e que cada programa desses, destinado à população brasileira, possui a mesma estrutura dos programas de saúde indígena, ou seja, numa racionalidade do biopoder que atua com biopolíticas, o que há são programas voltados para a população enquanto espécie: homem, mulher, idoso, criança, deficiente, produzindo sempre o efeito de homogeneização. Nesta mesma lógica se inserem as políticas destinadas à população indígena, entendida a partir e categorias fixas, homogeneizadas, tal como emerge no

discurso de Marina. A homogeneização atua em termos de biopolítica, tema que será desenvolvido com maior profundidade na próxima seção.

Os enunciados mobilizados aqui nos dão a dimensão de como eles integram uma rede de memória do discurso colonial, marcado de efeitos de categorização, homogeneização e universalização, a partir de definições que apagam as diferenças culturais, ou como seria o caso com os indígenas, apagam suas próprias dinâmicas de ciclos de vida.

> [2]
>
> A Política Nacional de Saúde Indígena é uma política que tem o aspecto centralizado porque ela é um política unitária, cuja gestão central é feita lá em Brasília na SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena, mas ela também é descentralizada nesses 34 distritos que são unidades autônomas, então cada distrito é uma pequena unidade gestora da SESAI da Política Nacional de Saúde Indígena, mas todos os distritos eles são gestores da mesma política, é a mesma politica nacional, com as especificidades regionais, com cada distrito, na teoria quando se criou a politica, antes de se criar a secretaria até lá atrás quando se criou a politica fez-se esse desenho da divisão, *dividiu-se o território brasileiro em 34 distritos que deviam responder a determinados territórios etnográficos*, pra dizer assim são territórios que assim ou habitam uma mesma população indígena, ou populações que tem uma relação histórica importante. (Entrevistado).

Na fala do entrevistado encontramos, um marcador discursivo: ele utiliza a expressão *na teoria* é porque ele esta reconhecendo que existe uma diferença latente entre o que se define nas políticas e o que se faz no território, também no enunciado *dividiu-se o território brasileiro em 34 distritos que deviam responder a determinados territórios etnográficos*, quando fala que os distritos deviam responder a determinados territórios, vemos que com esta palavra se reconhece que em muitos casos eles não responderam ou que foi uma construção permanente dentro de umas fases de experimentação da política.

Existem múltiplas limitações na hora de trazer os planejamentos administrativos à realidade, o que faz que a divisão dos DSEI seja além das características geográficas ou das divisões dos Estados, como expressa o entrevistado no recorte [3] um caso que aconteceu com o DSEI do Parque Nacional Xingu:

> [3]
>
> Por exemplo, o DSEI Xingu ele atende todo o Parque Nacional do Xingu que são dezenas de povos indígenas, mas que tem uma relação histórica principalmente construída por conta do parque,

> *alguns povos já tinham relações históricas muito anteriores,* outros passaram a se relacionar por causa do parque, mas enfim, o parque é uma unidade no sentido territorial, [...] e muitos DSEIs acaba que embora o território dele seja pensado pra uma determinada realidade, tem uma aldeia ali que escapa e tal que acaba entrando, enfim, mas se Altamira por exemplo que é um DSEI que também assim, entre aspas mas ele atende só o município de Altamira que é o maior município é um município gigantesco né, tem um território gigante e o DSEI atende só aquele município, mas que já é muita gente, este DSEI originalmente foi pensado para atender essas populações que estavam nas calhas dos rios Guamá e Tocantins e depois ele incorporou esses territórios que não estavam na previsão original dele, que são por exemplo, os Xikrin, então DSEI que tem um território muito complexo. (Entrevistado).

O segmento *alguns povos já tinham relações históricas muito anteriores,* evidencia que as relações inter- étnicas são mais antigas que as politicas estatais, o território é de grande importância para os povos indígenas, e suas fronteiras são múltiplas e bem diferentes às administrativas, o que se fez com os DSEI foram estratégias de atenção em saúde, desde unidades gestoras descentralizadas do Subsistema de Atenção a Saúde Indígena, "divididos estrategicamente por critérios territoriais e não, necessariamente, por estados, tendo como base a ocupação geográfica das comunidades indígenas." (BRASIL, 2002).

O entrevistado falou na sua entrevista que a política de saúde mental destinada aos povos indígenas tem especificidades. Suas questões principais são: consumo de álcool e drogas, tentativa de suicídio, agressividade ou violência. Depois de identificadas essas caraterísticas como problemáticas, começa um processo que inicia no âmbito local e chega até o DSEI ou ao especialista indicado. Analisamos aqui isso como um discurso institucional que situa o sujeito no domínio de uma biopolítica enquanto política do estado que não se volta para o indivíduo, mas para um grupo ou uma dada população.

No entanto, o que devemos evidenciar nesse discurso é o funcionamento da biopolítica no seu caráter universalizante, em que as condições dos sujeitos são tomadas num âmbito de políticas públicas que consideram os problemas de saúde como um acaso da população geral e não de caraterísticas socioculturais. A biopolítica atua sempre nesse cuidado de prevenção com a vida da população numa estimativa de cálculo para fazer viver, ainda que para isso seja necessário deixar morrer. Ou seja, fazer com que uma dada população viva não quer dizer que todos vivam, pois alguns são deixados à mercê da morte. Esse é o jogo contraditório da biopolítica.

Trazemos então um último enunciado [4] neste se pode verificar como os dispositivos da biopolítica atuam no mais ínfimo da vida da população. Como menciona o entrevistado, esses dispositivos estão na forma de registros, fichas, formulários etc., e é através deles que, na medida em que o Estado exercita o cuidado com o Outro, capta desse Outro, por meio de informações por ele mesmo fornecidas para alimentar o próprio controle do Estado. Mostra, ainda, como os sujeitos que se beneficiam de uma biopolítica precisam cumprir certos requisitos exigidos pelo próprio sistema de saúde. Por exemplo, as fichas e formulários que os sujeitos devem preencher com os próprios dados é uma forma de exame e de confissão que alimenta o Estado para atuar sobre a população com saberes administrativos e políticos sobre ela, facilitando assim o conhecimento e o controle do Estado no exercício da biopolítica,

> [4]
>
> A equipe de saúde, qualquer equipe de saúde, seja ela da saúde indígena, seja ela do posto de saúde da cidade, do hospital, elas têm uma série de protocolos né? uma série de compromissos que elas fazem regularmente, uma dessas coisas é preencher fichas e formulários né? E essas coisas alimentam os sistemas. Então, o Ministério da Saúde tem uma série de sistemas de informação de saúde. Por exemplo, tem o sistema de informação de mortalidade. Qualquer pessoa que morrer no Brasil em qualquer circunstância, essa morte tem que ser informada pro sistema, morreu fulano. De quê? Morreu de quê? E aí, teoricamente isso tem que ser feito e preenchido lá. Algumas coisas a gente fala que é de notificação compulsória. Isso inclui tanto alguns tipos de doenças, quanto alguns tipos de situações tipo violência, o suicídio, por exemplo. Se o profissional sabe disso ele é obrigado a notificar. Essa notificação significa o que? Isso não tem nada a ver com segurança pública, com polícia, com investigação policial. Não tem nada a ver com isso. Tem a ver com o sistema de informação de saúde. Significa que ele vai ter que preencher uma ficha e enviar pra quem alimenta o sistema. Então, assim, violência, na ficha tem lá uma lista de cinquenta, sessenta tipos de violência e ainda tem no final outros, ou seja, qualquer tipo de violência que o profissional identifique como uma violência ele tem que notificar. Aí, na ficha tem uma pergunta lá: a vítima dessa situação de violência que você está informando entende que aquilo é uma violência? Sim ou não? (Entrevistado)

Na biopolítica, a população é encarada como um problema político e científico e, ao mesmo tempo, como um problema de poder. Daí, a presença dos mecanismos de previsões, estimativas para, por exemplo, baixar a morbidade e estimular a natalidade, tudo com a finalidade de otimizar o estado de vida. É por isso que o sistema de saúde

concentra informação de mortes, doenças e dados demográficos em geral. Interessante observar que em duas passagens do enunciado em que o entrevistado fala que esse não é um controle policial, ou seja, para fins de um poder punitivo – produzindo nesse discurso o efeito de uma memória do inquérito policial. No entanto, embora o efeito não seja de punição, é a ação de um biopoder que recorre a dispositivos para obter o controle sobre os corpos com objetivos de "melhorar as condições de vida", mas, muitas vezes, desde parâmetros ocidentais.

Apesar de o programa inserir-se no âmbito de uma biopolítica dentro da arte de governar, ela se encontra, também, atravessada pelo poder disciplinar que é exercido sobre os indivíduos, uma vez que no controle da saúde mental, os indevidos passam por regras própias do modelo disciplinar. A normalização se traduz na regulação da vida, tanto dos indivíduos como das populações, na medida em que as tecnologias da disciplina e da regulação se instauram na sociedade e regulam os corpos. A doença como algo negativo adquire aqui a feição positiva, passando a conviver com a pessoa sã porque a positividade do Estado está mais em nem deixar morrer, nem fazer viver, mas fazer viver com qualidade. A política se apresenta como uma política de cuidado, mas também é uma politica de regulação e controle.

A saúde mental é visualizada como um caso de saúde coletiva que deve ser introduzida na aldeia indígena enquanto proteção do Estado. É um biopoder, que nas palavras de Foucault (1977), não trata mais do doente, mas do *homem saudável* e das práticas necessárias para se atingir esse *homem modelo.* Por estas práticas *a biopolítca* começa-se a reger a vida das pessoas, neste caso dos povos indígenas apontando o que seria melhor para eles, e as formas como devem viver para uma boa saúde mental enquanto uma problemática social.

No caso dos povos indígenas, a complexidade tem a ver com que o estado ideal de pessoa é uma construção ocidental, e não contempla as constantes transformações que atravessam aos povos indígenas, então se começa falar das ausências, da falta, da carência que não permite alcançar esse estado ideal "ocidental", mas também dos comportamentos não aptos o não corretos dentro de um estilo de vida saudável e tranquilo, que estão fora das possibilidades do que já foi padronizado.

Pensar em termos de saúde mental constrói processos de exclusão, primeiro pela sua mesma vontade de inclusão a politicas específicas, e por outra com a rejeição de comportamentos que não se encontram dentro dos parâmetros impostos desde as relações

históricas entre o saber e o poder, promovendo o controle sobre os corpos, e os processos da vida, o que traz efeitos econômicos e políticos determinantes. (ABELÊS, 2017).

Consideraçoes finais

Nossas análises apontam, à existência de diferentes estratégias discursivas de interdição do neoliberalismo nas políticas públicas, permeadas por princípios de homogeneização e controle, com ênfase na estatização do biológico e no racismo do Estado, a partir de discursos de instituições governamentais acerca da saúde menta destinada a povos indígenas.

As políticas de saúde em contextos indígenas se afastam em muitos casos da realidade, pois mostram acoes ideais e objetivos encaminhados a uma atenção diferenciada, mas também são permeadas por uma biopolítica que procura um equilíbrio e a sua vez uma homogeneização. A sua vez as acoes que se implementam surgem de uma relação hierárquica entre saberes, de modo que os saberes indígenas se interpretam como saberes sujeitados y o saber do Estado, como poderíamos chamar, se posiciona como o saber dominante.

REFERÊNCIAS

ABÉLÊS, Marc. Michel Foucault: la antropología y el problema del poder. Trad. de Carolina Villada Castro. **Revista del Museo de Antropología.** Argentina, v. 10, n. 1, p. 139-148, 2017. Disponível em: http://revistas.unc.edu.ar/index.php/antropologia/index. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto no 3.156, de 27 de agosto de 1999:** Dispõe sobre as condições para a prestação de assistência à saúde dos povos indígenas, no âmbito do Sistema Único de Saúde, pelo Ministério da Saúde, altera dispositivos dos Decretos nº 564, de 8 de junho de 1992, e 1.141, de 19 de maio de 1994, e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Saúde**. Política Nacional de Atenção À Saúde dos Povos Indígenas:** Aprovada pela Portaria do Ministério da Saúde nº 254, de 31 de janeiro de 2002 (DOU nº 26 - Seção 1, p. 46 a 49, de 6 de fevereiro de 2002). Fundação Nacional de Saúde – FUNASA. 2. Ed. Brasília, 2002.

CARDOSO, Marina D. Políticas de saúde indígena no Brasil: do modelo assistencial à representação política. In: LANGDON, Esther Jean; CARDOSO, Marina D. (Org.). **Saúde indígena**: políticas comparadas na América Latina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. p 107-143.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Clínica**. Editora Forense Universitaria. Rio de Janeiro. Brasil. 1977.

_____. **A Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **A Arqueologia do saber.** 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo. Martins Fontes. 2001.

_____. **Em defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo. Martins Fontes. 2005.

_____. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collége de France (1978-1979). Câmara brasileira do livro. São Paulo. Brasil. 2008.

GARNELO, Luiza e PONTES, Ana Lúcia (Org.). **Saúde Indígena: uma introdução ao tema.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Projeto Trilhas de Conhecimentos – LACED/Museu Nacional, 2012.

GARNELO, Luiza e MAQUINÉ, Aldemir. Financiamento e gestão do subsistema de saúde indígena: considerações à luz dos marcos normativos da administração pública no Brasil. In: LANGDON, Esther Jean; CARDOSO, Marina D. (Org.). **Saúde indígena**: políticas comparadas na América Latina. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015. p 83-106.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Revista Lua Nova.** N. 63. 2004.

O PROJETO MINHA CASA MINHA VIDA E A EXPANSÃO DO ESPAÇO URABANO EM MARABA – PA: CONSEQUENCIAS SOCIOAMBIENTAIS

Nilza Marinho Lima – marinhopazlima@gmail.com – Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/Unifesspa).

Andrea Hentz de Mello – andreahentz@unifesspa.edu.br – Professora do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - Doutora

Resumo

A moradia é um direito social que tem sido um dos grandes desafios a serem resolvidos pelo poder público, apesar de existirem leis que contemplem tal direito, o poder público não tem alcançado êxito na implementação de políticas públicas para a redução do déficit habitacional. Assim, a hipótese deste estudo consiste em que a construção do conjunto habitacional Jardim do Éden, realizada com verbas do Programa Minha Casa Minha Vida, cumpre as determinações normativas, disposta no artigo 6°, artigo 23° inciso IX da Constituição Federal de 1988, e artigo 2°, incisos I, II da lei 10.257/81 e a leis 11.977/009, 12.424/011 e a lei municipal 17.213/006. No aspecto teórico metodológico a abordagem foi qualitativa e quantitativa, partindo da revisão bibliográfica, análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas, observação in loco e entrevistas com os moradores, representantes da Secretaria de Planejamento, Secretaria de Assistência Social e Caixa Econômica Federal em Marabá. O estudo mostrou que o Programa Minha Casa Minha Vida não atende na sua totalidade o direito à moradia digna, de acordo ao disposto no artigo 6°, artigo 23° inciso IX da Constituição Federal de 1988, e artigo 2°, incisos II da lei 10.257/81 e a leis 11.977/009, 12.424/011 e a lei municipal 17.213/006.

Palavras-chave: Estado; direito; política pública; cidade; urbanização.

Abstract:

A. It is a social right that has been one of the great challenges to be solved by the public power, although there are laws that contemplate the law, public power has not been called in the practice of public rules for a reduction of the housing deficit. Thus, there are a series of essays on the construction of the housing complex of the Garden of Eden, with the realization of the Minha Casa program, the implementation of the normative provisions, set forth in article 6, article 23, item IX of the Federal Constitution of 1988,

and article 2 In the theoretical methodological aspect, the quantitative and quantitative evaluation, the bibliographical revision, the documentary analysis, the performance of interviews , the on-site consultations and the interviews with the residents, the reports of the Secretariat of Planning, the Secretariat

of Social Assistance and the Federal Savings Bank in Marabá. The study showed that the Minha Casa Program does not fit the 1988 law, and article 2, sections II of Law 10,257 / 81 and Laws 11,977 / 009, 12,424 / 011 and municipal law 17,213 / 006.

Keywords: State, right, public policy, city, urbanization.

1.Introdução

O Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV), como política de habitação, vem desenvolvendo uma função importante na participação e no crescimento do volume de habitações em território brasileiro (RODRIGUES, 2016). A primeira etapa do PMCMV alcançou um total de um milhão de moradias construídas e distribuídas para as famílias que possuíam renda mensal de até dez salários mínimos (THERY, 2017).

Amore (2015, p.17) entende que o Programa Minha Casa Minha Vida trouxe grande novidade para a situação econômica do país, principalmente quando comparada às práticas da produção habitacional do BNH. Assim, afirma que:

> "[...] o lançamento do programa se apoiava nos dados quantitativos do déficit habitacional – àquela altura calculado em 7,2 milhões de moradias, 90% delas concentradas nas faixas de rendas inferiores a três salários mínimos, 70% nas regiões Sudeste e Nordeste, quase 30% nas regiões metropolitanas – para afirmar que o Programa reduziria 14%. Uma importante novidade em relação às práticas do BNH, que se caracterizou por desvios sistemáticos no atendimento das chamadas ―demandas sociais‖, era a preocupação com a produção para as rendas inferiores: 400 mil unidades (40% da meta) deveriam ser destinadas a famílias com renda de até 3 salários mínimos, o que se viabilizaria com o aporte de 16 bilhões de reais em recursos da União (70% de todo o investimento). Tratava-se de um nível de subsídio que nem mesmo o PlanHab previra em seus cenários mais otimistas. Havia ainda a intenção de distribuição regional, concentrando a produção nos estados do Sudeste e do Nordeste, com prioridade para municípios com mais de 100 mil habitantes e excluindo aqueles com menos de 50 mil, acompanhando a distribuição do déficit. O Programa fazia uma leitura

> bastante simplificada do problema habitacional‖, que, por exemplo, o PlanHab pretendia atacar por meio de uma grande diversidade de programas e produtos habitacionais, adequados para as onze tipologias de municípios que o Plano havia organizado em função das características demográficas e das dinâmicas econômicas".

Segundo Rolnik e Nikato (2009), no Brasil a faixa de renda familiar mensal inferior a três salários mínimos concentra 90% do déficit habitacional. O Programa Minha Casa Minha Vida tem por meta erradicar o déficit habitacional brasileiro, especialmente no que tange a faixa 1, que vai de 0 a 3 salários mínimos. Todavia, a dúvida é por qual motivo apenas 40% dessas moradias eram direcionadas para as famílias com essas características.

Em 2014, o Ministério das Cidades, anunciou que o Programa Minha Casa Minha Vida vinha apresentando mudanças na sua fase 2. Essas mudanças tinham por objetivo buscar amortizar algumas distorções na distribuição dos recursos investidos. Para que tal objetivo fosse alcançado, naquele momento foi priorizado os investimentos nas faixas inferiores de renda, até R$ 1600,00. Como também autorização para produção de habitações em municípios com menos de 50 mil habitantes (AMORE, 2015).

De acordo com o Ministério das Cidades (2016), os subsídios destinados à construção das habitações por faixa de renda foram distribuídos da seguinte forma na primeira fase do Programa: 60% para faixa 1, com renda de até R$ 1.600,00; 30% para faixa 2, com renda de R$ 1.601,00 a R$ 3.276,00 a R$; 10% para faixa 3, com renda entre R$ 3.276,00 a R$ 5.000,00. Nessa fase do programa foram investidos R$125 bilhões de reais, sendo que, R$75 bilhões foram destinados à construção de 1.200.000 (um milhão e duzentos mil) de moradias para a faixa 1; e para a faixa 2, 600.000 (seiscentos mil) moradias e 200.000 (duzentos mil) unidades habitacionais para faixa 3.

A segunda fase do Programa teve início em 2011, já no governo Dilma, com parte das verbas do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC2). A meta nessa etapa era entregar mais de 2 milhões de novas moradias. A proposta era investir até o final de 2014, R$125,7 bilhões. Desse valor, R$ 72,6 bilhões vieram do Orçamento da União Geral e do FGTS e R$ 53,1 bilhões seriam de empréstimos. Cabe ressaltar que, nessa fase o Banco do Brasil iniciou sua participação no Programa (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2017).

As modificações dos investimentos na segunda fase PMCMV surgiram como uma tentativa do governo de buscar priorizar as classes sociais de baixa condição financeira, em que a maioria está na faixa 1. Uma vez que, na fase 1 do Programa, o maior número

de habitação construída ocorreu na faixa 2, entre 6 a 10 salários mínimos. Contudo, na faixa 2, não só conseguiu atender 100% do déficit, mas ultrapassou a necessidade de moradias, pois atingiu 115% de unidade habitacionais‖ (ANDRADE, 2014, p. 7, 8).

O PMCMV, encontra-se na terceira fase, lançada em março de 2016, ainda no governo Dilma, com previsão de construção de 2 milhões de unidades habitacionais até 2018. Nessa fase, o orçamento previsto é de R$ 210 bilhões. Desse montante, o Orçamento Geral da União é responsável por R$ 41,2 bilhões. Cabe ressaltar que, nessa fase foi criado a faixa 1,5, com a finalidade de beneficiar famílias com renda bruta de até R$ 2.350,00. Essa alternativa, criada pelo Programa, deve-se às dificuldades enfrentadas pelas famílias dessa faixa de renda para encontrar imóveis compatíveis seu poder econômico (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2016).

Contudo, entre os anos de 2007 a 2012, houve uma redução sistemática do indicador do déficit habitacional, que passou de 5,59 milhões de domicílios em 2007 para 5,24 milhões de domicílios em 2012 (NETO; FURTADO; KRAUSE, 2013, p. 4). Essa redução se deve ao incremento do número de unidades habitacionais.

O déficit habitacional brasileiro em 2015 foi de aproximadamente 6.186.503 milhões de domicílios, o que corresponde 9,3% dos domicílios particulares permanentes. Contudo, o déficit apresenta-se menor em regiões metropolitanas. Tendo em vista que 30% do déficit encontra-se na região sudeste brasileira, o que corresponde a 2,674 milhões de moradias (IBGE, 2010).

Em 2015, as regiões brasileiras que apresentam o maior déficit habitacional absoluto destacam-se o Sudeste e o Nordeste com, simultaneamente, 2,430 e 1,924 milhões de moradias. Em sequência, vêm as regiões Norte com 627 mil, Sul com 697 mil, e Centro-Oeste com 506 mil domicílios. Apesar da maior concentração absoluta do déficit habitacional estar localizada nas regiões Sudeste e Nordeste, o maior percentual do déficit relativo concentra-se na região Norte: 12,4% (FJP, p. 13, 2017).

O Estado do Pará, localizado na região Norte brasileira, em 2015, apresentava um déficit habitacional urbano de 209.658, e o rural 306.553, somando um total relativo de 13,0%, cabendo ressaltar que a redução do déficit habitacional não ocorreu como o esperado. Quanto ao déficit habitacional rural, ocorreu uma redução significativa.

Embora tenha ocorrido uma redução no déficit de moradias, conforme Lima Neto, Furtado e Krause (2013) entre os anos de 2007-2012, os dados demonstram que o déficit

habitacional se concentra no estrato de renda mais baixo, com até três salários mínimos. Essa renda faz parte da maior composição deficitária, 73,6% em relação ao ano de 2012, e 70,7% com relação ao ano de 2007 (NETO; FURTADO; KRAUSE, 2013).

Para Lima et al (2015, p.353) em 2009, quando foi lançado o PMCMV, o estado do Pará estava concluindo o Plano Estadual de Habitação de Interesse Social- PEHIS (2009-2010), cujo o objetivo era mapear o déficit habitacional de forma qualitativa e quantitativa e criar estratégias para minimizá-los.

De acordo com Lima et al (2015, p. 354), o processo de desenvolvimento do PMCMV, pelos municípios paraenses, ocorreu da seguinte forma:

> Dos 144 municípios integrantes do estado do Pará, 99 possuem produção habitacional relacionada ao PMCMV, o que totaliza um envolvimento inédito de cerca de 70% das cidades paraenses no programa. As cidades de maior porte, tal como Ananindeua, Belém, Marituba e Marabá, possuem empreendimentos destinados às três faixas de renda envolvidas no programa, enquanto os de menor porte possuem empreendimentos destinados apenas a Faixa 1.[...]concentração da produção, estão os municípios de Ananindeua, que até 2012 havia produzido 8.969 unidades habitacionais; seguido de Marituba, com 8.619 unidades, ambos fazem parte da RMB; Marabá com 6.692 unidades habitacionais; e Santarém com 4.484 unidades, duas capitais regionais do Pará. Destacam-se as mesorregiões Sudeste – representadas pelas cidades de Marabá, Parauapebas e Paragominas, que juntas somam quase 80% da produção de toda região e que correspondem a áreas de forte dinamismo econômico devido à mineração e agropecuária e a Região Metropolitana de Belém3 (RMB) – composta pelas cidades de Belém, Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Isabel do Pará e Castanhal, onde a somatória das unidades habitacionais produzidas ultrapassa 70% do total da produção do PMCMV em todo Estado do Pará".

O Sindicato da Indústria da Construção Civil do Estado do Pará anunciou em 2015, que o PMCMV no Pará apresentou um número total de 131 empreendimentos. Porém, desse total, apenas 57 empreendimentos foram entregues até aquele ano. Em 2015, a previsão de construção de unidades habitacionais no Estado do Pará, era um total de 79.785 moradias, sendo que, as cidades que apresentaram o maior número de habitações construídas naquele período foram: Ananindeua (9.147 Unidades Habitacionais), Belém (9.038 unidades habitacionais), Castanhal (5.095 unidades

habitacionais), Marabá (4.968 unidades habitacionais), Santarém (4.489 unidades habitacionais) (RODRIGUES, 2016). Em 2000, o percentual do déficit habitacional em Marabá era de 25,56%, e em 2010, houve uma tímida retração, vez que caiu para 22,27%, mantendo-se distante do déficit habitacional do Brasil em 2010, que girou em torno 12,09%.

Apesar do avanço no setor imobiliário no Brasil, o número de pessoas que ainda não tem a casa própria é significativo.

Assim, este trabalho teve o objetivo de estudar a expansão do espaço urbano de Marabá, no âmbito do projeto Minha Casa Minha Vida, avaliando as consequências socioambientais decorrentes de tal projeto.

2. Material e Métodos

2.1 Procedimentos Metodológicos

Este trabalho constituiu-se de um estudo de caso. Segundo Yin (2001, p.30), o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo, com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados‖.

Devido se tratar de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, segundo Flick (2009, p. 9), "[...] parte da ideia de que os métodos e a teoria devem ser adequados aquilo que se estuda". Nesse contexto, como o conhecimento cientifico é conduzido a partir do método, embora exista vários, mas para a fundamentação dessa pesquisa foi adotado o método materialista dialético.

Ao tratarmos da temática Moradia e Direito à cidade, as ações que causam impacto positivo no sentido de garantir a inclusão socioespacial dependem exclusivamente do poder público, através de políticas públicas habitacionais bem definidas e eficientes. No entanto, para realizar o estudo deste tema, é necessário compreender a dimensão através de pesquisas com caráter exploratório e descritivo. Assim, o trabalho partiu da perspectiva de primeiro explorar o tema escolhido e a partir daí descrever o porquê esta temática apresenta significativa relevância. Tendo em vista a especificidade do objetivo geral, o qual pretendeu conhecer se este residencial que faz parte do Programa Minha Casa, Minha Vida, atendeu ou não o direito à moradia da população em Marabá-PA.

Partindo da ideia de explorar para depois descrever, é necessário utilizar as técnicas de meta estudo, sendo que através destas, pode-se sistematizar os conjuntos de

dados obtidos a partir do levantamento bibliográfico. Neste contexto, busca-se, na prática, organizar estrategicamente as informações de forma coesa para que se possa analisar e comparar o macro com o micro, sendo a temática geral o direito à moradia e o direito à cidade de acordo com a legislação federal, estadual e municipal.

Para execução do método de estudo, é necessária a sistematização das informações, além de escolher a literatura para fundamentar a pesquisa científica na qual estão divididas nas seguintes etapas: (i) escolha da literatura a ser analisada, partindo para o (ii) levantamento das informações descritas no material bibliográfico e finalizando com a (iii) análise, a interpretação e a apresentação dos resultados.

Atualmente, existem muitas literaturas científicas que tratam dos fatores que influenciam na deficiência do acesso à moradia digna para os cidadãos brasileiros. Esses estudos envolvem várias áreas de conhecimento, que podem explicar este processo, dentre elas: Direito, Geografia, Arquitetura e Urbanismo, História, Meio Ambiente. Sendo assim, os autores citados no trabalho realizam suas pesquisas nestas áreas de conhecimento.

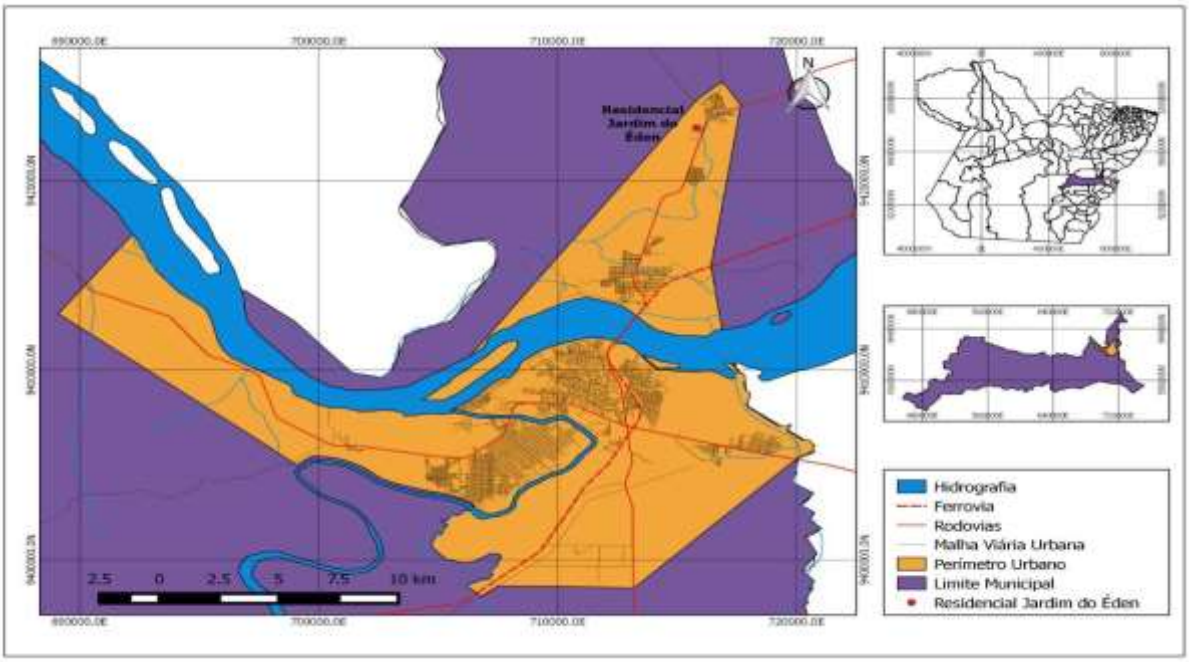
A pesquisa *in loco* foi com a finalidade de registrar fotografar, realizar entrevistas com os moradores do conjunto habitacional Jardim do Éden, e a partir das informações coletadas, foi realizada análise dos dados para constatar se condiz com a realidade ou se apresenta divergências, com a pesquisa documental obtidas nos registros dos órgãos públicos. As 194 entrevistas foram realizadas entre os meses de dezembro de 2017 a março de 2018. O questionário aplicado foi do tipo fechado e adaptado, de maneira a identificar a percepção dos pesquisados no que trata dos fatores já citados. É importante ressaltar que para resguardar o sigilo, do que foi relatado por cada morador, obedecendo as normas legais, preferiu-se pela não identificação dos entrevistados, portanto, aqui eles serão tratados por numerais.

Os dados coletados por meio dos questionários foram organizados em gráficos e tabelas, com o uso do aplicativo Microsoft Excel, 2010. Todos estes procedimentos têm como objetivo garantir que a pesquisa seja a mais fidedigna possível. Segundo Vergara (2009), uma pesquisa aplicada gera resultados que podem contribuir para a mudança das práticas adotadas antes da pesquisa.

2.2 Caracterização da área de estudo

O estudo foi realizado no residencial Jardim do Éden (figura 1) localizado nas proximidades da BR 222, km11,5, núcleo de Morada Nova no perímetro urbano de Marabá, Região Sudeste do Estado do Pará, com latitude 05° 22‘ 07‘‘ e longitude 49° 07‘ 04‘‘, a cerca de 650 km da capital paraense (Belém).

Figura 01. Localização do residencial Jardim do Éden no perímetro urbano de Marabá - PA



Fonte: IBGE (2010) SEPLAN (2018). Elaboração: Mesquita (2018)

O Jardim do Éden é destinado às famílias com renda de até um mil seiscentos reais (faixa 1)8. Sua construção foi de responsabilidade da construtora HF Engenharia. Esse empreendimento recebeu aproximadamente cinquenta e oito milhões de reais (R$ 58 milhões), recursos do Fundo de Arredamento Residencial (FAR). As unidades habitacionais estão avaliadas em sessenta mil reais (R$ 60 mil) e possuem dois quartos, sala, banheiro, cozinha e área de serviço (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2016). Após a construção e a realização dos procedimentos junto à Caixa Econômica Federal para a distribuição das casas aos moradores selecionados, estes receberam as chaves e puderam ocupar o residencial Jardim do Éden a partir de abril de 2015.

O residencial Jardim do Éden possui novecentos e sessenta e oito (968) unidades habitacionais, sendo que, para a amostragem dessa pesquisa, foram escolhidos aleatoriamente cento e noventa e quatro (194) domicílios, com aplicação de questionários

qualitativos e quantitativos, levando em consideração o valor mínimo de amostras para coleta de dados num universo amostral.

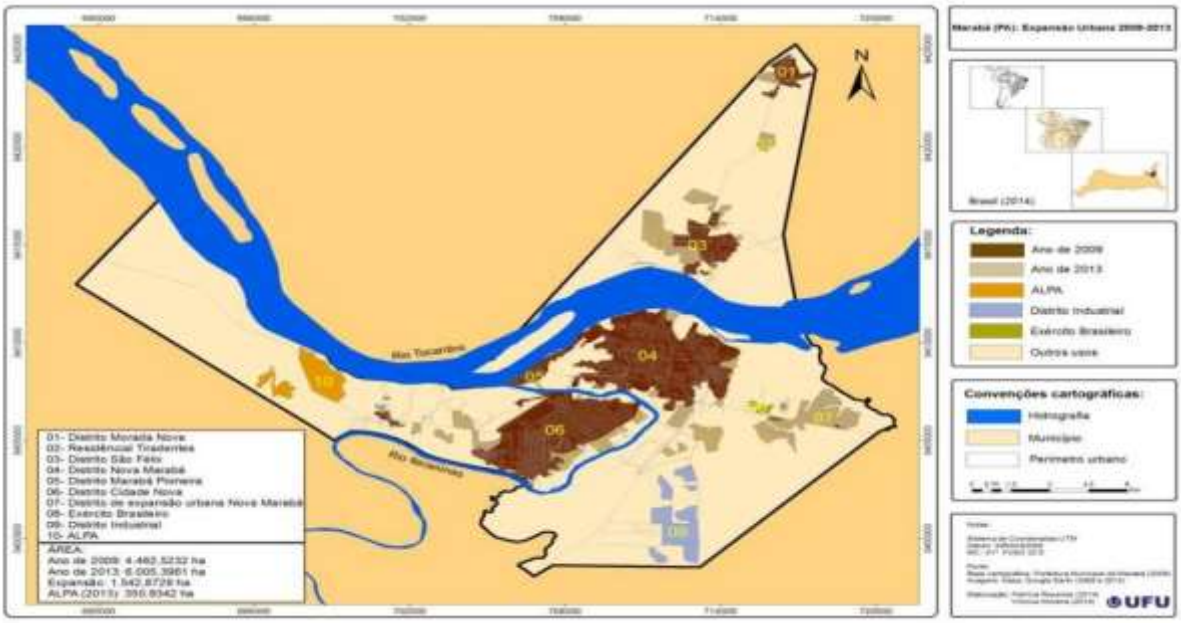
3. Resultados e Discussão

As transformações no espaço urbano de Marabá, no período contemporâneo, apresentam fortes ligações com o desenvolvimento de agentes econômicos capitalistas, com fluxos econômicos e demográficos e com a atuação de organização territorial urbano, influenciado pelo Estado ao longo do processo formação (RODRIGUES, 2016).

Em decorrência das transformações no território urbano marabaense, Souza (2016, p. 38) expõe que, "[...] as novas dinâmicas referentes às lógicas de produção do espaço urbano em Marabá tem como fundamento principal a possibilidade da chegada de um grande empreendimento siderúrgico a esta cidade, chamado de ALPA (Aços Laminados do Pará)‖. Entretanto, a implantação desse empreendimento atraiu um grande fluxo de pessoas, mercadorias e investimentos para algumas cidades da mesorregião do Sudeste Paraense. Nesta ocasião começa a se configurar um novo cenário no que se refere à expansão ao território urbano de Marabá, com o surgimento de novos empreendimentos imobiliários com os mais variados tipos (loteamentos, loteamentos fechados, condomínios fechados verticais e horizontais. Contudo, ocorre também, o surgimento e ampliação das ocupações urbanas informais, e ao mesmo tempo surge as residências do PMCMV. Dessa forma, houve um crescimento da área urbana de Marabá, entre os anos de 2009 e 2013 (SOUZA 2015). Melo et al (2014, p. 05) afirmam que, o lançamento do PMCMV em Marabá, também funcionou como elemento propulsor da expansão urbana, criando um núcleo destinado à população de baixa renda, localizado entre os núcleos de São Félix e Morada Nova, áreas peri-urbanas do município".

Com a implantação de grandes projetos no Sudeste paraense, de acordo com Mello et. al. (2014, p. 05), em 2010, teve uma promessa de implantação em Marabá de dois projetos de beneficiamento de ferro a ALPA (Vale) e ALINE (Sino Brás), fator que favoreceu uma grade movimentação no setor imobiliário de Marabá, em função da expectativa de atração de investimentos e do afluxo de mão-de-obra para cidade‖. A expansão urbana de Marabá entre os anos de 2009 a 2013 (figura 2).

Figura 2. Expansão do perímetro urbano de Marabá, entre 2009 - 2013.



Fonte: SOUZA, (2015)

A cidade de Marabá já apresentava um crescimento significativo, em virtude do Programa Grande Carajás- PGC, instalado no Sudeste Paraense em meados dos anos 1970 a 1980, um período em que se vivenciava a Ditadura Militar no Brasil. Esta explosão urbana teve maior expressividade, de acordo com Souza (2016, p.39,), após ―a veiculada chegada da ALPA em Marabá é que realmente foi possível observar uma expansão urbana baseada na incorporação de terras rurais ao tecido urbano e sua transformação, principalmente, em loteamentos, sobretudo nos anos de 2009 e 2010‖.

A expansão urbana de Marabá corroborou de forma positiva e negativa para a população marabaense, uma vez que, não houve à ampliação das políticas urbanas, especialmente no que se refere aos equipamentos urbanos. Em contrapartida contribuiu pra a redução do déficit habitacional em Marabá.

Souza (2016, p.39) assegura que: "[...] a possibilidade de chegada da ALPA foi fator que possibilitou a valorização do capital imobiliário e sua reprodução espacial na forma de loteamentos e condomínios e, ao mesmo tempo, colaborou para a ampliação de outras estratégias de reprodução do espaço urbano, ao sobrepor o valor de troca, ao valor de uso, dificultando ao acesso universal à terra urbana e à propriedade, culminando com o crescimento e criação de ocupações urbanas, sobretudo nas áreas menos atrativas ao mercado imobiliário".

Esse desenvolvimento, segundo Melo et al. (2014), não conseguiu contemplar a população de baixa renda, sendo assim a demanda habitacional no município de Marabá contínua sendo um problema, a ser resolvido pelo poder público, neste contexto os programas federais continuam sendo a principal fonte de recursos para investir na criação de empreendimentos voltados exclusivamente a reverter a precariedade do quadro habitacional da cidade de Marabá, lembrando que este problema afeta grande parte das cidades paraenses.

A faixa 1 do PMCMV investiu em Marabá um total de 233.547.430,00 (Duzentos e trinta e três milhões, quinhentos e quarenta e sete mil, quatrocentos e trinta reais), subsidiando a construção de 4.968 unidades habitacionais (MINISTERIO DAS CIDADES, 2016).

Mesmo com a implantação do PMCMV, os problemas habitacionais em Marabá eram frequentes, visto que, os conjuntos habitacionais do PMCMV, além de não conseguirem atender a demanda por moradia, estavam sendo construídos em áreas periféricas da cidade com pouco dinamismo econômico, distantes do centro consolidado e com sérias restrições de acesso à equipamentos públicos e serviços urbanos básicos (escolas, creches, postos de saúde, comercio, serviços bancários), bem como transporte e oportunidade de emprego (MELO; CARDOSO; GOMES, 2014, p.10,).

Segundo a Fundação João Pinheiro (2013), em 2010, o déficit habitacional urbano de Marabá era de 10.969 unidades habitacionais, o que equivale a 22,5% do total de moradias particulares urbanas. Entretanto, em 2008, as ofertas de lotes e imóveis que surgiram eram três vezes superior ao déficit habitacional urbano de Marabá, o que comprova que a construção desses empreendimentos não foi lançada com o propósito de combater o déficit habitacional (o que deveria, já que possuem subsídios e créditos de instituições financeira para as efetivação), mas sim com a vista a reprodução ampliada do capital, através sobretudo da especulação imobiliária‖ (SOUZA, 2016 p. 39).

A localização destes residenciais reforça a problemática da inserção urbana em Marabá, pois, apesar de estarem próximo à BR-155, que lhes permitem acesso, a outros espaços da cidade, por meio de deslocamentos dos moradores, essa relação é dificultada à medida em que o transporte coletivo não consegue atender a demanda populacional que aumentou com a implantação dos residências (SOUZA et al., 2018). Ferreira (2012, p.67) afirma que, a má localização de um conjunto habitacional eleva o tempo de deslocamento

diário das famílias, promove piores condições de acessibilidade, e ainda reforça o modelo urbano baseado no automóvel.

O problema se agrava ao passo que, a população é obrigada a se deslocar do bairro em busca de equipamentos e serviços, inexistentes neste local. Em Marabá, os moradores dos núcleos São Felix, Morada Nova, no qual estão localizados os conjuntos habitacionais do PMCMV, não existem agências bancárias, hospitais e escolas suficientes para as demandas. Esses moradores são obrigados a buscar esses tipos de serviços em outros núcleos de Marabá. Nessa perspectiva, o PMCMV, em Marabá não tem garantido aos seus usuários o direito à moradia digna, conforme, a CF/88 e o Estatuto da Cidade. Diante dessa situação os residências do PMCMV, vêm colaborando para o agravamento das desigualdades socioespaciais nesta cidade (SOUZA, 2016).

4. Conclusões

Diante das discussões apresentadas, foi confirmado que este programa de financiamento habitacional não comtempla os requisitos de moradia digna, de acordo o que preconiza a CF/1988 e o Estatuto da Cidade, visto que, é um residencial construído em uma área de expansão urbana em Marabá-PA, onde não possui infraestrutura adequada e suficiente para atender os moradores do residencial.

Os moradores do residencial Jardim do Éden enfrentam diversos problemas em razão da falta de equipamentos de infraestrutura, pela sua localização que fica distante das áreas mais dotadas de equipamentos como: escolas, postos de saúde, comércio, bancos, áreas de lazer. Outro problema é a dificuldade de acesso ao trabalho formal, devido à falta de qualificação profissional, distância dos centros de empregabilidade e a precariedade no transporte público em Marabá-PA.

Quando se trata do espaço físico do residencial, observou-se que os moradores sofrem com a falta de saneamento básico, áreas de lazer e segurança.

O PMCMV em Marabá contribuiu para especulação imobiliária, expansão das áreas periféricas sem infraestrutura, ocasionando assim o aumento das desigualdades socioespaciais.

Ficou evidenciado que, o que prevaleceu foi o interesse do capital, quando se trata da área de instalação desse residencial, visto que, terras longe das áreas centrais são mais baratas.

Conclui-se que, para minimizar as condições de desigualdades socioespaciais, é necessário adotar algumas medidas no processo de implementação das políticas públicas, como: melhorar o transporte público, por meio do aumento do número de linhas para este residencial; implantação de equipamentos públicos de saúde, educação, lazer e segurança, uma vez que, é uma área carente de equipamentos públicos de um espaço urbano. É importante ressaltar que, melhorar as condições de moradia das populações de baixa renda, corrobora para a distribuição das riquezas e redução das desigualdades sociais. Entretanto, o poder público deve trabalhar em parceria com a comunidade visando a construção de espaços sustentáveis em ambientes urbanos e assim respeitar a dignidade de seus moradores.

5. Referências

ANDRADE, Vanilza da Costa. **Programa Minha Casa, Minha Vida no contexto da mundialização do capital.** Anais.... VII CBG - ISBN: 978-85-98539-04-1.10 de agosto de 2014, Vitória - ES. Disponível em: www.cbg2014.agb.org.br/.../anais/.../1404136927 _ARQUIVO_ CBG-VANILZAAND. Acesso em: Nov. 2017.

AMORE, Caio Santo. **"Minha Casa Minha Vida"** para iniciantes. In: AMORE, Caio Santo; SHIMBO, Lúcia Zanin; RUFINO, Maria Beatriz Cruz. Minha casa... e a cidade? Avaliação do programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. p. 11-27.

BRASIL. MINISTÉRIO DAS CIDADES. **Secretaria Nacional da Habitação**. Disponível em:<http://www.capacidades.gov.br/>. Acesso em: agost. 2017. BRASIL. MINISTÉRIO DAS CIDADES. Secretaria Nacional da Habitação. Disponível em: <http://www.capacidades.gov.br/>. Acesso em: set.2017.

BRASIL. **MINISTÉRIO DAS CIDADES**. Fase 3 do Minha Casa, Minha Vida. 2016. Disponível em: http://www.capacidades.gov.br/>. Acesso em: set.2017.

BRASIL. **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA** - IBGE. Censo Demográfico 2010.

Fundação João Pinheiro - FJP, 2013. Disponível em: http://www.fjp.mg.gov.br/. Acesso em: out. 2017.

FERREIRA, João Sette Whitaker. Produzir casas ou construir cidades? **Desafio para um novo Brasil** urbano. Parâmetros de qualidades para a implementação de projetos habitacionais e urbanos. 1ª edição. São Paulo. Editora FUPAM. 2012, p. 202.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.164.

Fundação João Pinheiro - FJP, 2017. Disponível em: http://www.fjp.mg.gov.br/. Acesso em:jan.2018.

LIMA, José Júlio; RODRIGUES, R.; PONTE, Juliano Pamplona Ximenes; SILVA NETO, R. V.; MELO, A. C. C. **Estratégias de produção de interesse social através do PMCMV na Região Metropolitana de Belém e Sudeste do Pará**. In: AMORE, Caio Santo; SHIMBO, Lúcia Zanin (org.). Minha casa... e a cidade? Avaliação do Programa minha casa minha vida em seis estados brasileiros. Rio de Janeiro: Letra capital, 2015. Cap.13, p.353-390. (Coleção Metrópoles Teses e Dissertações). Disponível em: http://ivroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/549. Acesso em: nov. 2017.

MELO, Ana Carolina, et al. Políticas Federais no passado e no presente: o caso do Sudeste do Pará. III **Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós – graduação em Arquitetura e Urbanismo arquitetura cidade e projeto: uma construção coletiva**. São Paulo, 2014, p. 2 -16. Disponível em: livrozilla.com/doc/1569772/o-caso-do-sudeste-do-pará. Acesso em: nov. 2017.

NETO, Vicente Correia Lima; FURATADO, Bernardo Alves; KRAUSE, Cleandro. **Estimativas do Déficit Habitacional brasileiro** (PNAD 2007-2012). Brasília, novembro de 2013. Disponível em: www.en.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/.../131125_

notatecnicadirur05.pdf. Acesso em: nov.2017

RODRIGUES, Jovenildo Cardoso. **O Programa Minha Casa Minha Vida e as desigualdades socioespaciais: uma análise a partir da cidade de Marabá**, Pará. Caderno de Geografia, v.26, n.47, 2016. Disponível em: DOI 10.5752/p.2318-2962.2016v26n47p793. Acesso em: jan. 2018.

ROLNIK, R.; NAKANO, K. "As armadilhas do pacote habitacional". Le Monde Diplomatique Brasil. São Paulo, n. 20, mar. 2009. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=461> Acesso em: 15 mar. 2017.

SOUZA, Marcus Vinicius Mariano. **O projeto ALPA e a produção do espaço urbano em Marabá (PA): a cidade-mercadoria e as desigualdades socioespaciais**. 297f. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOUZA, Marcus Vinicius Mariano. A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO A PARTIR DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA: inserção urbana e/ou desigualdades socioespaciais em Marabá - PA. Revista Cerrado Montes Claros, v.14, n.2, p. 30-51, jul/dez-2016. ISSN: 2448-2692. Disponível em: www.periodicos.unimontes.br/cerrados. Acesso em: dez. 2017.

SOUZA, Marcus Vinicius Mariano; LEITE, Myrelly Rodrigues. IMPACTOS DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA EM MARABÁ (PA): desigualdades socioespaciais nos conjuntos habitacionais Jardim do Éden e Tiradentes. Interespaço: Revista de Geografia e interdisciplinaridade, Grajaú/ MA, v. 4, n.12, p.65-68, jan. 2018. Disponível: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/index. Acesso em: jul. 2018.

THEIS, Ivo Marcos. Do desenvolvimento desigual e combinado ao desenvolvimento geográfico desigual. Novos Cadernos NAEA, v.12, n.2, 2009, p.241-252. Disponível em: http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/324/510. Acesso em: out. 2017.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 2009, p. 96.

YIN, Roberto K, Estudo de caso: planejamento e método. Tradução, Daniel Grassi. 2° ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

OS JOGOS DE LINGUAGEM ENVOLVIDOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Profª Esp. Gabrielle Janaina Barros de Menezes, discente PPGECM/UNIFESSPA. E-mail: janaina.menezes@unifesspa.edu.br
Profª. Drª. Marisa Rosâni Abreu da Silveira, docente PPGECM (Orientadora). E-mail:marisabreu@ufpa.br

Resumo

As discussões que apresentamos fazem parte de uma pesquisa de mestrado em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Matemática(PPGECM/UNIFESSPA). Na Introdução, apresentamos o problema e objetivos que visam analisar os jogos de linguagens existente que priorizam aspectos Normativo da Matemática no ensino de polinômios, por acreditarmos ser essencial a complexidade no estudo de álgebra; O Referencial Teórico, nas concepções da Filosofia da Linguagem de Ludwig Wittgenstein, filosofo austríaco que define a Matemática como uma linguagem. Acreditamos que as dificuldades referentes a aprendizagem se concentram em entender a linguagem Matemática. A Metodologia de pesquisa, se pauta em uma abordagem qualitativa, por meio de observação participativa, em uma turma de 8º ano de escola pública do ensino fundamental, utilizando registro de: aulas, testes, provas e cadernos dos alunos. A análise de dados (em construção): busca identificar elementos que favoreçam o ensino e a aprendizagem de polinômio.

Palavras-chave: Filosofia da linguagem, Ludwig Wittgenstein, Linguagem Matemática, Seguir Regras, Polinômios. Norma.

Abstract

The discussions we will present are part of a master's in progress research with the graduate program in Science and Mathematics Education (PPGECM/UNIFESSPA). It is divided into: ***introduction***, where we present the problem and objectives that aim to analyze the games of existing languages that prioritize *normative aspects of mathematics* in the teaching of polynomials, because we believe that complexity is essential in the study of algebra; The ***theoretical framework,*** in the conceptions of the philosophy of language of *Ludwig Wittgenstein*, Austrian philosopher who defines mathematics as a language. We believe that the difficulties related to learning are concentrated in the

understanding of the mathematical language. The ***research methodology***, will be a qualitative approach, through participative observation, in an 8th year class of public elementary school, using record of: classes, tests, exams and notebooks of the students to Priore. ***Data analysis*** (under construction): It will seek to identify elements that favor teaching and learning.

Keywords: Philosophy of language, Ludwig Wittgenstein, mathematical language, follow rules, polynomials. Normative.

1. Introdução

O ensino de Matemática vem sendo objeto de estudo e investigação no campo da Educação Matemática. As pesquisas têm apontado problemas que precisam ser superados, tais como, baixos índices de aprendizagem constatado pelas avaliações externas, e podemos destacar com o próprio Ideb (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) dos últimos anos.

As pesquisas levam pesquisadores e professores a reflexos sobre possíveis tomadas de decisões, para a inserção de metodologias que visam a melhoria no ensino e a aprendizagem dos alunos em Matemática. Essas pesquisas em sua maioria, tem por base a implementação de metodologias construtivistas no ensino de Matemática para modificar o ensino que segundo Skovsmose (2000) define ser predominante em sala de aula comum o ensino tradicional, que por meio do paradigma do exercício (conceito, exemplo e exercício).

O paradigma do exercício definido por COTON (1998), no qual o professor passa muitos conhecimentos, e o aluno recebe de maneira passiva, para muitos o modelo tradicional de ensino, em que o professor expõe conceitos e definições, apresenta modelos e técnicas de resolução e propõe exercícios, e o papel do aluno é prestar atenção na explicação para resolver exercícios propostos pelo professor, caracteriza-se como um modelo não investigativo.

Skovsmose (2000), afirma que o ensino tradicional nas aulas de matemática é padronizado pelos modelos apresentados nos livros didáticos, sendo um modelo não atrativo, que muitas vezes não é considerado desafiador pelo aluno, no entanto é o mais presente em sala de aula, devido a necessidade do rigor matemático necessário para a

compreensão da linguagem matemática, e em meio a acessibilidade de materiais didáticos.

Gottschalk (2002), afirma que os PCN's, (Parâmetros Curriculares Nacionais), documentos que regem os caminhos curriculares a serem seguidos no planejamento escolar, adotam explicitamente a perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem para todas as disciplinas escolares. Ssegundo a autora (2014), ao adotarem essa perspectiva cometem equívocos ao induzirem à uma concepção referencial da linguagem no ensino escolar, pois as abordagens construtivistas nas perspectivas experimentais, cognitivas e antropológicas, são concepções embasadas em realidades extralinguísticas, e o ensino deve priorizar o caráter ***normativo da matemática,*** para dar condições de sentido para as proposições empíricas, e sendo assim, a aprendizagem em Matemática está restrita à elementos na própria da linguagem matemática como um todo.

Compreender o ensino, a aprendizagem, o conhecimento matemático, entender por que para muitos autores a matemática é vista como uma linguagem de difícil compreensão (KLÜSENER, 2007), implica em reflexões. O ensino de matemática por muitas vezes está pautado no ensino tradicional que é alvo de grandes críticas no meio científico em Educação e Educação Matemática, no entanto ainda sim é um método necessário devido a características peculiares da própria matemática.

SILVEIRA (2005), diz que muitos alunos têm dificuldade em entender os conceitos ensinados devido a dificuldades de entender a própria Linguagem Matemática. E as dificuldades de compreensão dos conceitos ensinados é um dos fatores que implicam nos resultados negativos de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, o sujeito aprende ao se deparar com um conceito matemático construído por ele ao aplica-lo em um novo contexto, atribuindo novo sentido e ressignificando.

Ao significativo índice de reprovação em matemática dos alunos, e aceitação da comunidade escolar pela justificativa *de ser uma mateira de difícil entendimento*, por ser *uma matemática excludente e para poucos*, e *de rejeição*, que *causa pavor e assusta os estudantes*, marcada ao longo da história (Silveira, pág. 12, ano 2000). As dificuldades em matemática segundo Silveira (2011), são refletidas no discurso dos alunos ao aderir a concepção de que a "*matemática é difícil*", de que os alunos *"não gostam de matemática", os alunos têm dificuldades no aprendizado em Matemática*. Silva (2011) estudou a dificuldades de ordem linguísticas com alunos da 4ª série/5º ano do ensino fundamental, sobre o conceito/algoritmo da divisão, e constatou que os alunos inventam

novas *"regras matemáticas",* o que implica na não compreensão da linguagem matemática.

A compreensão da *linguagem da matemática*[31], portanto é essencial para o desenvolvimento do cidadão. Visto que o mesmo convive com a matemática constantemente em meio ao desenvolvimento técnico científico presente em nosso século de maneira relacionada as tecnologias, seus recursos, a própria matemática e sua linguagem como um todo.

SILVEIRA, MEIRA E SILVA (2014), apontam que a função da linguagem matemática é codificar à linguagem natural, e por isso é considerada uma língua estrangeira, sendo assim é necessário traduzi-la mediante ao dicionário. No entanto a nossa linguagem natural é uma linguagem polissêmica[32] e nos permite múltiplos sentidos e significados a uma determinada palavra tem a sua aplicação em um determinado contexto, o que implica em dificuldades recorrentes no ensino e aprendizagem em Matemática.

As discussões dos significados atribuídos as palavras, ou a um termo da própria língua como no exemplo do termo "fração", implicações e reflexões ao uso das palavras e ao processo linguístico, que geram grandes discussões a respeito do uso de uma determinada palavra a qual representa um determinado "objeto". Caracterizando mudanças nas concepções filosóficas, e reflexões que proporcionam um novo cenário, uma nova forma de pensar a filosofia, colocando a linguagem no centro das discussões. O que podemos destacar como o movimento *Virada Linguística*[33]. A linguagem, a partir de então, passa a mediar as relações significativas entre o sujeito e o objeto, o que implica na análise da linguagem para o seu uso, nos contextos, nos falantes e discursos (SILVEIRA, MEIRA, SILVA, 2014, pág. 02). Nesse sentido, o interesse em pensar nas interações, *Jogos de Linguagens* que se fazem presentes em uma determinada interação social.

A linguagem matemática utiliza signos[34] para representar proposições matemáticas e utiliza da linguagem formal para dar sentido a elas, busca evitar a polissemia visto as variações da linguagem materna. No entanto essa não é a única

---

[31] Linguagem matemática será explicado mais a diante nas concepções de Wittingenstein (1999).

[32] Polissêmica. [linguística] que apresenta um grande número de significados numa só palavra. Cujo significado dependerá do contexto em que a palavra está inserida.

[33] Intitulada no final do sec. XIX por Gustav Bergmann. (LInguistc Turn) (RORTY, 1992, apud SILVEIRA, MEIRA E SILVA pág. 02, 2014).

[34] Signo. Símbolos, representações matemáticas.

preocupação, mas sim como introduzir e/ou traduzir, a linguagem matemática para a língua materna no ensinar e aprender em sala de aula, de maneira que seja alcançado os objetivos de ensino da Matemática.

Se analisarmos o ensino de álgebra apresenta maior dificuldade de aprendizagem pelo seu caráter de abstração e devemos considera as exigências previstas nos PCN's, e a própria BNCC, visto que suas exigências visam auxiliar o ensino.

No que se referente ao ensino de álgebra, segundo BRASIL (1998) os conceitos algébricos já se desenvolvem em certos aspectos nas series inicias, porém nas series finais do ensino fundamental são realmente aplicadas; uma iniciação no 7º e mais aprofundado no 8º ano, no qual são exploradas algebricamente além de situações problemas. Os conceitos algébricos precisam ser definidos claramente na explicação do professor para evitar conflito na aprendizagem dos alunos.

BRASIL (1998) ainda ressalta que o aluno deve reconhecer representações algébricas, expressar generalizações sobre propriedades das operações aritméticas, traduzir situações-problema e favorecer as possíveis soluções; traduzir informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica e vice-versa, e efetuar mentalmente os conceitos algébricos e sentenças matemáticas. Sabemos que as dificuldades nestes conteúdos terão grande impacto no estudo de equações e funções entre outros, futuramente. Personificando a Matemática como *o problema de muitas ciências* como por exemplo a Física ou Química, importantes a sua formação.

Entre os conceitos matemáticos a álgebra é sem dúvida um dos conceitos mais complexos do ensino fundamental, e quando não compreendido corretamente no ensino fundamental, pode proporcionar a falta de conceitos essências a formação dos educandos para as series seguintes, no ensino médio e/ou superior.

1.1. Problemática e Justificativa da pesquisa

Falar em aprendizagem passa por reflexões *sobre a metodologias de ensino utilizada, a aprendizagem do aluno, e na linguagem envolvida em sala de aula, construção dos conceitos matemáticos, e própria a epistemologia do conhecimento.* Ao falar da linguagem nos remete as relações que ocorrem na sociedade, o que podemos

definir como *jogos de linguagem*[35] exposto pelo filosofo Wittgenstein, em que as palavras assumem significados semelhantes quando inseridos em relações sociais; os participantes compreendem as palavras utilizadas nestes jogos porque elas têm forma de vida.

A filosofia de Wittgenstein servirá de embasamento teórico às reflexões do nosso problema de pesquisa, no qual partimos do seguinte questionamento:

Quais os jogos de linguagem envolvidos no ensino de polinômio que priorizam os aspectos normativos no ensino de matemática, sob a luz da filosofia de Wittgenstein?

A matemática é uma das disciplinas que mais reprova o aluno na escola, segundo Silveira (2000), o aluno argumenta sua "incapacidade" e de que a "matemática é difícil" por meio do senso comum a respeito da disciplina,

> Como matemática é considerada útil, o aluno não pode passar para a série seguinte sem atestar seu conhecimento na disciplina e desta forma aceita-se inclusive que o aluno seja reprovado apenas em matemática, nem que seja por décimos para atingir a média instituída pela escola onde estuda. (Silveira, 2000, pág. 1).

Em particular ao ensino de matemática, é preciso investigar para a tomada de decisões que priorizam a aprendizagem em matemática em caráter normativo, para possíveis reflexões e mudança de atitudes voltadas a melhoria do quadro negativo de aprendizagem, pois entendemos que a linguagem matemática tende a ser uma das dificuldades de muitos estudantes da disciplina e de caráter importantíssimo para a sua formação, e que *os pressupostos comum leva a confusões nas práticas pedagógicas"* (GOTTSCHALK, 2004, pág. 309).

O professor que antecipa regras matemática, é *visto pelo construtivismo como exterminador dos significados dos objetos matemáticos* (GOTTSCHALK, 2004, pág. 306), no entanto a construção dos significados matemáticos exige certo rigor, e exige certo treinamento, o que para Wittgenstein é o fundamento de qualquer explicação (1999). Acreditamos que o treino favorece o ensino de Matemática, ao contrário do *Realismo Matemático* – crença que há uma realidade regida por princípios matemáticos preexistentes a todo observador – em que realidade matemática depende de algum tipo de realidade, esteja ele no social, cultural, experimental.

---

[35] **Definidos no referencial teórico.**

As dificuldades no ensino e aprendizagem de álgebra iniciam-se na utilização de incógnitas e variáveis, causando aversão de muitos alunos, no entanto, sabemos que não é tarefa fácil, a dificuldade é maior no 8º ano ao estudarem monômios e polinômios, pela dificuldade em associação de conceitos algébricos ao seu cotidiano, e uma dificuldade ao ensino para o professor, que necessita criar diversos exemplos para que os mesmos compreendam o conceito e as aplicações operacionais e abstração algébrica de monômios e polinômios necessárias a sua formação. As operações com números e letras causam por diversas vezes em sala de aula confusões aos alunos, por não conseguirem compreender a linguagem matemática e as regras necessárias para o ensino de operações com monômios e polinômios.

A dificuldade descrita na literatura e índices negativos, sugerem a dificuldade de aprendizagem de conceitos algébricos. No entanto acreditamos que a complexidade e dificuldade pode estar relacionada a tradução da linguagem matemática para a língua materna a partir da oralidade nos discursos envolvidos em sala de aula, e na construção dos conceitos estruturados mediante a linguagem utilizada e confusões de conceitos pelos alunos, a partir das definições e conceitos expressos em sala de aula por meio de exemplos matemáticos que nem sempre podem ser contextualizados, pois pode gerar equívocos na compreensão do seu uso.

O conceito de álgebra é de suma importância para o desenvolvimento do aluno nos níveis seguintes, e devido a sua complexidade é preciso investigar os jogos de linguagem envolvidos no contexto de sala de aula.

1.2. Objetivos gerais e específicos que se pretende obter por meio da pesquisa.

A pesquisa descrita se encontra ainda em andamento e tem por objetivo geral, analisar os jogos de linguagens existes no ensino de Matemática em sala de aula, que priorizem os aspectos formativos dos conceitos algébricos sob aspectos da filosofia de Wittgenstein. E pretende-se atingir nos objetivos específicos, analise a partir das falas dos alunos e professores nas aulas de matemática expressos por meio das explicações do professor e interações, analise dos registros nos cadernos, testes, provas dos alunos, para analisar se desenvolveram os conceitos algébricos no estudo de polinômios na explicação, definição dos conceitos e resolução das atividades envolvidos em sala. Se o caminho priorizou os aspectos *Normativos da Matemática*.

2. Referencial Teórico

Em relação ao ensino da matemática em sala de aula, muitos alunos têm dificuldade de aprendizado, e segundo o modelo descrito por segundo Skovsmose (2000), como predominante nas salas de aula, muitos autores em Educação Matemática descrevem e tomam como ponto de partida a importância de utilizar novas metodologias de ensino para melhorar as práticas pedagógicas no contexto escolar, para Skovsmose (2000), as "referencias" visam a produção de significados para conceitos e atividades matemáticas e segundo ele:

> Em Filosofia, muitos esforços têm sido realizados para clarificar a noção de significado em termos de referências. Esses esforços têm inspirado educadores matemáticos a discutirem significado no tocante às referências possíveis dos conceitos matemáticos. Por exemplo, a ideia de fracção pode ser introduzida através da ideia de divisão de pizzas e, mais tarde, o significado de "fracção" pode ser desenvolvido pela introdução de outros conjuntos de referências. Portanto, o significado também pode ser visto, primeiramente, como uma característica das acções e não somente como uma característica dos conceitos. Em minha interpretação, as referências também incluem os motivos das acções; em outras palavras, incluem o contexto para localizar o objectivo de uma acção (realizada pelo aluno na sala de aula de Matemática). Quando, no que se segue, falo sobre os diferentes tipos de referência, estarei geralmente aludindo à produção de significado na educação matemática. (Skovsmose, pág. 07, 2000),

As Tendências em Educação Matemática - que são áreas de estudos e pesquisas que visam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem - surgem na perspectiva de melhorar práticas de ensino nas aulas de matemática, e

> As pesquisas em educação matemática, de maneira geral, buscam propostas para melhorar os índices alarmantes de fracasso no ensino e na aprendizagem da matemática. Tem crescido o número de pesquisas nesta área, o que revela que a especificidade do conhecimento matemático não é apenas uma questão cultural devido influências de forças sociais superiores no decorrer da história, tanto que Giardinetto (2004) mostra que, em alguns estudos em educação matemática, a crítica à forma de se apresentar o conteúdo matemático passou a ser uma crítica ao próprio conteúdo matemático.(SILVEIRA, e JUNIOR, 2015, pág. 2)

Como forma de amenizar os problemas de aprendizagem na matemática, algumas dessas pesquisas apontam para a necessidade do ensino com ênfase na contextualização dos conteúdos matemáticos. Giardinetto (1997), analisa diversas dissertações e teses que apontam para a supervalorização da contextualização na Educação Matemática e, apresenta os equívocos teóricos e práticos nessas pesquisas, assim como Barros (2012),

que também faz uma análise nesta perspectiva quando aponta para a questão da contextualização na prática escolar (Silveira e Junior, pág. 02, 2015)

MAZUR (2012), em sua pesquisa que teve como temática *as Tendências em Educação Matemática e a sua aplicação como proposta metodológica para o ensino de Matemática,* constatou que todos os professores entrevistados conhecem as tendências, acreditam que sua aplicação mudaria e contribuiria para a qualidade do ensino de matemática, porém, grande parte apresenta dificuldade para essa prática. Assim, persistente a ideia da predominância do modelo tradicional de ensino, visto isso, é necessário priorizar os aspectos normativos ao ensino para evitar conflitos e lacunas no conceito de matemática na aprendizagem do aluno. A filosofia de Wittgenstein prioriza essa concepção ao ensino de matemática, não desprezando as novas metodologias para o ensino de Matemática, visto que podem auxiliar no estimulo de aulas interessantes, mas prioriza a importância da concepção do conceito por meio da aplicação das regras matemática a *priori*.

As pesquisas em Educação Matemática apoiam-se em sua maioria a aspectos cognitivos do conhecimento, do aprendizado se deve a um processo mental, no qual só o aprendiz tem acesso. Na concepção de *Wittgenstein*, filosofo austríaco, no qual explanaremos melhor nesse referencial teórico, defende que a aprendizagem está no uso do significado da palavra aplicado num determinado contexto, e é preciso que se aprenda a linguagem matemática, diferenciando-se das concepções construtivistas, pois a constatação do fracasso do aluno, a responsabilidade que recai ao ensino, por tanto no professor e não no aluno, fato que implica em constantes reprovações dos alunos (SILVEIRA,2005, pág. 69).

E a partir da filosofia de Wittgenstein, é acreditamos que é possível entender as dificuldades referente a aprendizagem e ao ensino de álgebra, em especifico, visto que os alunos sentem dificuldades em entender a linguagem matemática e saem do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem que implicaram no péssimo índice escolar e consequentemente não aprendizagem dos conteúdos necessários para ingressar no Ensino Médio; refletindo em tanto no ingresso no nível superior de ensino, quanto no mercado de trabalho, conhecendo cada vez menos a matemática básica necessária para ano e serie.

A ciência Matemática possui uma linguagem específica, dominada por símbolos e códigos que só podem ser interpretados a partir de uma linguagem natural (SILVEIRA, 2014). Linguagem natural é a linguagem que o sujeito adquire e a partir de usos e *jogos de linguagem* que fazem com que o mesmo entenda com sentido o que está sendo dito a ele e consequentemente respondido. Os *jogos de linguagem*, serão o ponto de partida para análise de dados, bem como outros conceitos apresentados pelo filósofo Ludwid Wittgenstein (1889-1951), escolhido como pilar para essa pesquisa, e suas teorias servirão de argumentação teórica para as observações em sala de aula, na *filosofia da linguagem de Wittgenstein*, em relação ao uso e apontamentos conceituais do filósofo.

A filosofia da linguagem deve ser entendida como uma área da filosofia, mas recente, e que pode ser aplicação no contexto de ensino e aprendizagem de Matemática, por evidenciar características importantes para a própria normatização da matemática, e referente a presença de alguns elementos que tem caráter essências na linguagem. Pois segundo Silveira (2005), em relação a concepções da tendência em educação Matemática: Etnomatemática de D'Ambrósio (1993, pág. 05 *in apud* Silveira pág. 21, 2005), buscam analisar o saber matemático inserido no contexto cultural, como o sujeito aprende nesse contexto, e essas teorias de cognição, que segundo D'Ambrósio, implica na "preocupação com o fracasso escolar, com os processos de exclusão produzidos pela escola via o ensino de Matemática, apontando para a relevância de serem estabelecidas estreitas relações entre a História da ciência e a educação", segundo Knijnik (1996, pág. 87 *apud* Silveira 2005 pág. 21). Essas tendências não priorizam a concepção do conhecimento matemático em si.

> Para Wittgenstein o conceito é uma regra fundamental no jogo de linguagem e se corresponde com o seu significado. Mudam os jogos de linguagem, mudam os conceitos e também mudam os significados das palavras. Os jogos de linguagem se assentam em certezas, mas são imprevisíveis e não se baseiam em fundamentos.

Não se deve desprezar os jogos de linguagem existentes em outros meios sociais externos a sala de aula, mas devemos priorizar em sala os jogos de linguagem predominantemente normativos da própria matemática para evitar equívocos com o uso da linguagem materna em aplicação da linguagem matemática.

> Platão atribuía grande importância ao ensino da matemática, pois procurava introduzir na filosofia os processos da matemática.

> Recorrendo à teoria da reminiscência, que era o resíduo de pitagorismo na filosofia platônica diz que "é possível a Sócrates demonstrar a Mênon que um escravo de sua comitiva é também capaz de encontrar, de descobrir, por si, um número de verdades relativas à Geometria" (Tannery,1996, p. 55 apud Silveira, 2000, pág 6.).

Segundo Oliveira e Silveira (2017), que defendem a importância dos gestos ostensivos, segundo a filosofia de Wittgenstein (1999), no discurso do professor em sala de aula para auxiliar o ensino de matemática,

> Os gestos ostensivos tem função substancial para Wittgenstein, tanto na primeira quanto na segunda fase de sua filosofia, porém, a compreensão desse recurso linguístico sofreu modificações importantes quando o filósofo passou a entender que ***a linguagem possui muitas outras funções além da representação,*** funções estas que são viabilizadas em conformidade com o contexto, ou como ele diria, de acordo com a forma de vida em que a linguagem está interligada (WITTGENSTEIN, 1999 apud OLIVEIRA e SILVEIRA, 2017, pág 2).

Oliveira e Silveira (2017), apontam pesquisas em torno da Linguagem Matemática, que servem de contribuição para compreendermos como os processos linguísticos interferem no ensino e na aprendizagem da matemática, partindo da filosofia de Wittgenstein como embasamento filosófico, e por meio de pesquisas que apontam para a importância na tradução dos textos matemáticos:

> a importância da habilidade de tradução de outras linguagens para a linguagem matemática e vice-versa (SILVEIRA, 2014; COSTA, 2015), Além das que destacam a importância do domínio de técnicas para o cálculo e a escrita matemática tanto no cotidiano, quanto em atividades escolares (SILVEIRA e SILVA, 2016). [...]
> Denise Vilela (2009) se utilizou de conceitos da filosofia de Wittgenstein, 2013), a partir da análise de um levantamento bibliográfico sobre os esquemas do processo de modelagem, utilizou o conceito wittgensteiniano de semelhança de família para identificar convergências entre os esquemas e propôs esquemas-síntese. Embora as pesquisas citadas acima tenham utilizado conceitos da filosofia de Wittgenstein, a preocupação com questões relativas à linguagem matemática é secundária, como as da linha da modelagem para compreender os usos que tem sido feito da palavra matemática e o que esses usos indicam no âmbito da educação matemática. [...]
> Oliveira (2010) analisou a produção de sentido pelos alunos no desenvolvimento de atividades de modelagem; a pesquisa de Tortola (2012) investigou os usos que estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental fazem da linguagem para o desenvolvimento de modelos matemáticos; na mesma direção,

> Merli (2012) realizou um estudo sobre o uso da linguagem na construção de modelos matemáticos clássicos e modelos fuzzy; já Souza (, ou inexistente, como a pesquisa de Vilela (2009) que utilizou os conceitos de uso e de semelhança de família para empreender a análise sobre as adjetivações do termo matemática em trabalhos relativos à Etnomatemática. (SILVEIRA, 2017)

Essas pesquisas, entre outras relevam de aspectos da filosofia da linguagem, por acreditarem na impossibilidade de haver aprendizagem sem linguagem, segundo GOTTSCHALK (2014) in Oliveira e Silveira (pág. 04, 2017).

2.1. A filosofia de Wittgenstein: algumas considerações

A *virada linguística* teve o filosofo Ludwig Wittgenstein como um dos seus maiores expositores, contribuindo para essa nova corrente filosófica destacando-se uma nova concepção na linguagem. E o significado que antes era o objeto que a palavra substitui, passa a ser a significação da palavra, no seu uso na linguagem, assim não destacando o caráter referencial da linguagem. Wittgenstein propõe o que ele define como os Jogos de Linguagens. E embasada nessa concepção filosófica buscaremos alicerce desta pesquisa.

Algumas considerações acerca da filosofia de Wittgenstein. O filósofo não apresenta teorias, mas sim aforismos conceituais. E o principal tema que Wittgenstein traz na obra chamada "Investigações Filosóficas" é o termo *jogos de linguagem*. Para o filósofo:

> A expressão "jogo de linguagem" deve salientar aqui que falar uma língua é parte de uma atividade ou de uma forma de vida. Tenha presente a variedade de jogos de linguagem nos seguintes exemplos, e em outros:Ordenar, e agir segundo as ordens – Descrever um objeto pela aparência ou pelas suas medidas – Produzir um objeto de acordo com uma descrição (desenho) – Relatar suposições sobre o acontecimento –Levantar uma hipótese e examiná-la –Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –Inventar uma história; e ler –Representar teatro –Cantar cantiga de roda – Adivinhar enigmas –azer uma anedota; contar –Resolver uma tarefa de cálculo aplicado –Traduzir de uma língua para outraPedir, agradecer, praguejar, cumprimentar, rezar (WITTGENSTEIN, 1979, p.35-36).

Diante dessa concepção, entendemos que estamos inseridos em diversos jogos de linguagens estabelecidos pelo meio em que estamos envolvidos, e a sala de aula de Matemática ocorrem diversos jogos de linguagem em que os alunos estão inseridos. Nos discursos docentes estão presentes a língua portuguesa por ser a língua utilizada no país

e a linguagem matemática que necessita desta língua para que possa haver sentido por parte dos alunos ao ouvirem as falas dos professores.

Assim, para o filósofo Wittgenstein (1979, p. 30)

> Considere por exemplo, os processos que chamamos de "jogos". Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos, etc. O que é comum a todos eles? Não diga: "Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam 'jogos'", mas veja se algo é comum a todos eles. – Pois, se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a todos, mas verá semelhanças, parentescos e até toda uma série deles (Wittgenstein, 1979, p. 30).

Para Wittgenstein, cada jogo de linguagem terá que ser vista como específico, ou seja, não é possível utilizarmos regras de um jogo para podermos compreender um segundo, pois cada jogo de linguagem se apresenta como único. Por exemplo, para os alunos entenderem polinômios em sala de aula, faz-se necessário que os mesmos participem dos jogos que se apresentam a partir desse conteúdo.

Com isso, vamos imaginar a seguinte situação: o professor está ensinando polinômios e um determinado momento no quadro ele utiliza a seguinte expressão: $8x^2yab+5x^3-x$. O aluno ao se deparar com essa expressão algébrica terá várias possibilidades de leitura, porém o jogo de linguagem que podemos considerar que leve a uma leitura mais adequada explicita sobre entender que é um trinômio de grau 5. Que estratégias foram tomadas para que o aluno chegasse a essa conclusão? Compreendemos que para que o mesmo chegasse a essa conclusão, antes de mais nada, necessitou-se que o aluno fosse ensinado a ver de forma especifica que no monômio $8x^2yab$ apresenta no y, no a e no b grau 1 cada um, que somado ao grau do x dá o resultado 5º grau.

A partir de Wittgenstein (1979) entendemos que *o aluno precisou seguir uma regra anteriormente ensinada pelo professor,* do contrário, ele não teria a visualização yab ter grau 3, haja vista que ele não está vendo literalmente o número 1 de cada letra algébrica. Assim, adentramos em outro conceito da filosofia de Wittgenstein que é o *seguir regras.*

Segundo Junior (2016), no qual sua tese de que a álgebra se constitui como uma gramática, devido ao conjunto de regras e símbolos utilizados que permitem o cálculo algébrico. Segundo sua tese a *álgebra é um conceito vago, que vai se ampliando no decorrer da história,* e o mesmo procede na matemática escola, muitas vezes apresenta *semelhanças com as regras da aritmética, geometria e situações do cotidiano, mas que*

apresenta uma arbitrariedade e autonomia própria, *além de hoje ter uma significação em si mesma, a partir do desenvolvimento das estruturas algébricas.* Embasado na Terapia de Wittgenstein - termo que também é atribuído a filosofia da linguagem por dá a ideia de "cura" das concepções filosóficas - Teixeira Júnior, diz em relação as concepções essencialista e referencial:

> levam aqueles que se apoiam nelas a buscar fundamentos últimos e a tomar a linguagem apenas em sua função referencial, e desse modo o ensino estaria pautado na crença de que o conhecimento se dá em âmbito extralinguístico, que poderia ser ideal, mental ou empírico. Na álgebra, isto é tomado, a nosso ver, pela ideia de que o conhecimento estaria em algum lugar ideal platônico, ou em uma potencialidade natural no aluno ou em atividades empíricas, concretas, cotidianas ou contextualizadas, e que sua simbologia seria apenas a expressão de tal conhecimento. Dessa forma, "*a + a*", por exemplo, deveria ser compreendido pelo aluno como uma soma de qualquer número por ele mesmo, ou como o agrupamento de dois objetos iguais. No entanto, será que o aluno consegue ter essa dedução, antes de ser apresentado às regras linguísticas? As concepções aqui criticadas parecem acreditar que há uma essência *a priori*, no entanto, consideramos tal essência *a posteriori*, com variados usos. O uso vai ampliando os significados, e com o tempo um aprendiz experiente conseguirá olhar para atividades diversas e enxergar o que há em comum entre elas. (pág. 24, 2016).

Silveira (2014) destaca que é pelo uso da linguagem do aluno que iremos entender em sala se o mesmo aprendeu o conteúdo que está sendo ministrado, ou seja, a partir do uso da linguagem do aluno em sala de aula é que veremos se o mesmo seguiu a regra matemática que foi necessária na tradução do respectivo texto matemático. Com isso, entendemos pelas palavras de Silveira (2014) que é fundamental que em sala de aula a comunicação seja direta e entendida por todos a fim de que haja aprendizagens favoráveis a todos.

Compreender Linguagem a Matemática. como por exemplo, no estudo e ensino de polinômios: qual o valor de "a"? "qual a diferença entre monômios e polinômios? ou, "x é igual a x^2?". JÚNIOR (2016), apresenta uma resposta de um aluno de sétimo a respeito da adição de X+X: "Ora, x + x dá quatro. São quatro traços, dois de cada x!" (pág. 145). Eis a reflexão dos equívocos em se pensar que o aluno tenha consigo a *priori*, o conceito da soma de dois números de mesmo valor representados por X, sem antes ter lhes ensinado como efetuar e o que significa tão representação.

Muitos autores de livros didáticos induzem a partir da soma numérica tal concepção que querem com isso induzir ao aluno o conceito algébrico o que pode dificultar na construção do conceito sem antes ter uma explicação do conceito algébrico, e esperam que o aluno relacione as relações algébricas as numéricas vistas anteriormente.

> Para Wittgenstein, a linguagem não é uma referência de uma matemática presente em um mundo ideal, da experiência ou de intuições, pois para ele é a própria linguagem que constitui significados, por isso que em sua visão as proposições matemáticas não são descritivas de fatos empíricos, mas sim são normativas. Por exemplo, não se pode alegar que esteja errado que x é 2 na equação $x + 5 = 7$, mesmo que em uma situação real como "*João tem 7 petecas às10 horas, às 9 horas, ele tinha 5. Quantas ele ganhou ou perdeu na última hora?"* o fato não se confirme. Isso poderia ser aplicado às situações em que engenheiros, estatísticos e contabilistas utilizam fórmulas ou verifiquem o comportamento de funções. A matemática nunca estará errada, mesmo se não se adequar à situação. O que pode acontecer é que não se esteja fazendo o uso correto, pois a álgebra pode descrever a situação, mas sua função não é esta. Sua função é normativa, podendo ser usada para realizar descrições. JUNIOR (pág. 280, 2016).

A compreensão das regras estabelecida pelo professor em sala de aula por meio da explicação, exigem que os alunos compreendam algebricamente a função de cada elemento algébrico para que assim consigam saber aplicar corretamente seu conceito, que é um objetivo de se estudar matemática. O ensino de álgebra é de difícil compreensão e aplicação pelos alunos devido as dificuldades de compreensão das regras a seguir nesse novo jogo de linguagem estabelecido, devido a não compreensão do conceito em especifico de polinômios visto no 8º ano, incompreensões quanto ao uso de letras por exemplo, que hora são variáveis, hora são coeficientes.

Para Gottschalk (2008, p. 81 *in* Junior, pág. 295, 2016) afirma que a atividade matemática se distingue dos procedimentos empíricos.

> Não se trata de descobrir algo que já exista de alguma maneira: não há nada a ser descoberto antes que disponhamos de um método que nos permita procurar. As proposições da matemática não se referem a algo a ser descoberto, não têm uma função descritiva, mas sim paradigmática, ou seja, são vistas por Wittgenstein como regras de como proceder.

Segundo esses pilares, pretendesse efetuar a pesquisa qualitativa em sala de aula, para investigar como ocorre o ensino de álgebra no 8º ano.

3. Metodologia da pesquisa e Pressuposto teórico quanto a escolha do método de pesquisa.

A pesquisa de campo ou naturalista segundo (bogdan Biklen, 1994) e (Gil, 1999), de cunho tipo qualitativa e procederá em uma pesquisa de campo com natureza na observação e descrição das experienciais vivencias em sala de aula. Pois segundo Silveira (2005, pág 26) em sua tese, ao descrever as experiências e analisar os registros dos alunos, é possível evidenciar a partir de pistas de como eles constroem os seus conceitos matemáticos, em situações de aprendizagem, e como também os sentidos dados a estas representações.

A pesquisa observará as aulas de matemática no ensino de álgebra, em especifico o estudo de polinômios, no 8º ano/ 7ª serie, em uma sala de aula comum de uma escola municipal do município de Marabá -PA. A escolha da escola, e sujeitos da pesquisa, por não ter nenhum vínculo com os pesquisadores, e a preferência por uma escola pública devesse ao fato de que o estado do Pará está entre os piores índices do IDEB dos últimos anos em relação ao nacional, o que pode a vir a criar possibilidades de pesquisas e contribuições à comunidade acadêmica local.

O município segue um currículo único mediante ao planejamento anual realizado nas formações continuadas do município, no início do ano letivo, em que as escolas estão desenvolvendo o mesmo conteúdo bimestral - salvo as que não estiverem com as aulas regulares, interrompidas por algum motivo desconhecido. O conteúdo ministrado nas aulas do município é organizado com base nesse planejamento anual curricular em paralelo as propostas da BNCC, PCN's, e etc, realizado por professores da rede pública.

A pesquisa terá como sujeitos para observação 35 alunos do 8º ano/7ª série. No qual a escolha do conteúdo se dá pela complexidade algébrica e a dificuldade de compreensão deste conceito pelos alunos, que rotulam a matemática como uma disciplina difícil (Silveira 2011), e devido o enquadramento da pesquisa ao planejamento escolar bimestral para que não haja interferência na realidade escolar.

O Levantamento de dados por meio de *Observação Participante*, pois segundo Fiorentini e Lorenzato (pág. 107, 2009), permite que o pesquisador frequente os locais de pesquisa onde os fenômenos ocorrem naturalmente, e a coleta permite espontaneidade por meio de conversas, estudo de classe, comentar, dialogar com os sujeitos. Segundo Fiorentini e Lorenzato (pág. 106, 2009): *o termo participante significa participação com*

registros das observações procurando produzir pouca ou nenhuma interferência no ambiente de estudo.

Os instrumentos de coleta são pertinentes a pesquisa, também segundo Fiorentini e Lorenzato (pág. 116, 2009), são: 1*) observações das aulas de matemática*, para analisar os discursos envolvidos orais (transcrição dos discursos em sala de aula), *2) utilização de gravações (áudio-vídeo) para ajudar na análise*, *3) analise dos registros escritos dos alunos (nos cadernos, testes e provas)* e caso necessário *4) entrevistas, para a análise dos discursos, da amostra selecionada por meio dos registros nos cadernos e provas e de entrevistas.*

A pesquisa iniciara a coleta de dados no próximo semestre(agosto/2019), e será dividida em 5 etapas: 1) Procedimentos éticos, requerer a participação de alunos, professores e permissão dos pais e representantes da escola; 2) levantamento de dados por meio de gravação das aulas e registros dos cadernos dos alunos, provas e testes. 3) após esse levantamento inicial, construção de questionários a partir da observação, com base nos objetivos da pesquisa para construção de dados no dizer dos alunos que vivenciaram as aulas. 4) analise de todos os dados, correlacionando com os princípios da filosofia da linguagem que priorizam os aspectos normativos da matemática. 5) e última etapa, sistematização e analise filosófica dos dados e redação final da dissertação.

Para processo de análise dos dados (etapa 4), será importante a inicialmente*, a Categorização emergentes* dos dados segundo (FIORENTINI e LORENZATO, pág. 134, 2009), para classificar e organizar os dados por características semelhantes, e emergentes por serão obtidas mediante a interpretação dos dados coletados em campo.

5. Considerações parciais

Os dados coletados serão analisados sob a perspectiva da filosofia da linguagem de Wittgenstein, bem como de educadores matemáticos que aderem à sua filosofia.

Pretendemos analisar como o professor conduz a aula quando ensina seus alunos as operações com polinômios. Buscamos assim, compreender como se dão os jogos de linguagem entre professor e alunos quando as normas para operar com polinômios são suscetíveis de ensino e aprendizagem. Para respondermos nossa questão de pesquisa: ***Quais os jogos de linguagem envolvidos no ensino de polinômio que priorizam os aspectos normativos no ensino de matemática, sob a luz da filosofia de Wittgenstein?***,

recorreremos, além da observação de aulas, aos registros dos alunos em resolução a uma lista de exercícios que aplicaremos em um momento oportuno de comum acordo com o professor da turma.

Esperasse que por meio da análise de gravações das aulas em vídeo/transcrição das falas, possamos analisar como acontece interagem. (Silveira, 2015), como os alunos são ensinados e observar nos registos como organizam o seu conhecimento adquirido, possíveis "pistas" de possíveis erros que procederam pela não priorização das normas no ensino de matemática.

Referências Bibliográficas

BERNARDI, Luci dos Santos, e RAMOS, Elenita E. de Lima. C**enários para investigação e a perspectiva dialógica de Paulo Freire:** caminhos para uma ação reflexiva. Disponível em: http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20mat/6.pdf, acessado em 10 de dezembro de 2018, as 00h e 02min.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. P. 174. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acessado em 16 de novembro de 2016, as 22h:08 min.

FIORENTINI, Dario, e LORENZATO, Sergio. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Autores associados, (coleção formação de professores). 3ªed. Ver. Campinas, SP. 2009.

GOTTSCHALK, Cristiane M. C. **Uma reflexão filosófica sobre a matemática nos PCN**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JÚNIOR, Valdomiro Pinheiro Teixeira. **A terapia de Wittgenstein e o ensino de álgebra**. 2016. 357 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de

Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2016.

MAZUR, Sônia Maria Leite**. As diferentes tendências em educação matemática e o seu significado para o estudo dessa ciência**. 2012. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012.

OLIVEIRA. Marcelo de Sousa, e SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Entre o empírico e o transcendental:** gestos ostensivos wittgensteinianos no ensino da matemática. Disponível em BoEM, Joinville, v.5. n.8, p. 93-110, jan./jul. 2017.

SILVA, Paulo Vilhena da. **O aprendizado de regras matemáticas: uma pesquisa de inspiração wittgensteiniana com crianças da 4ª serie no estudo da divisão**. (Dissertação de Mestrado). Belém - Pará, 2011.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu. **Matemática, Discurso e Linguagens**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Produção de sentidos e construção de conceitos na relação ensino/aprendizagem da matemática**. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Tradução de textos matemáticos para a linguagem natural em situações de ensino e aprendizagem**. Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.16, n.1, p.47-73, 2014.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Jogos de Linguagem entre Professor e Alunos: Possibilidades de Aprender e Ensinar Matemática**. Revista digital UNIÓN (Revista Iberoamericana de Educación Matemática), **Número 50.** Pág. 78-91. 2017. Disponível em: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2017/50/04.pdf. Acessado em 22 de abril de 2019 as 23h e 10 min.

SILVEIRA, Marisa R. Abreu da. **Matemática é difícil:** um sentido pré-constituído evidenciado na fala dos alunos. 2002. Disponível em: www.ufrrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf, 2002. Acesso
acessado em 26 de abril de 19 as 18h e 49min.

SILVEIRA, Marisa R. Abreu da. **A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 761-779, set./dez. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/18480/14340. Acessado em 20 de setembro 2018, as 17h e 15min.

SILVEIRA, M. R. A.; JUNIOR, V. P. T. **Educação matemática, linguagem e arte: a apreciação da matemática pela compreensão de suas regras**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul., v.23, n.1, p.204-220, jan./jun.2015. disponível em: http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index. Acessado em 26 de abril de 2019 as 23h e 46 min.

SKOVSMOSE, Ole. **Cenários para investigação-** - *disponível em* http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/metodologia/Skovsmose_Cenarios_Invest.pdf. University of Aalborg, Dinamarca. Acessado em 10 de dezembro de 2018, as 00h e 02min.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/ acessado em 23 de abril de 2019, as 22h e 32 min.

GOTTSCHALK. Cristiane M. C. **Uma concepção pragmática de ensino...** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007

OS MAPAS MENTAIS DA CRIANÇA AMAZÔNIDA: A VISIBILIDADE DA PERCEPÇÃO ESTÉTICO AMBIENTAL

Paloma Noleto da Silva, Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – PDTSA, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, palomanoleto@unifesspa.edu.br

Alexandre Silva dos Santos Filho, PDTSA/UNIFESSPA, alixandresantos@unifesspa.edu.br

Resumo: O presente trabalho intitulado "Mapas mentais e a criança amazônida: a visibilidade da percepção estético ambiental" é uma pesquisa em andamento que busca compreender o papel significante dos mapas mentais na construção cognitiva da criança amazônida do sudeste paraense a partir de uma realidade de escola pública municipal em uma turma do Ensino Fundamental I. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja construção do *corpus* consiste na coleta e seleção de grafismo infantil e entrevista narrativa a partir da história oral, com rodas de conversa, na perspectiva de narrativas de vidas. A pesquisa reúne os estudos contemporâneos, tendo como os principais: Maffesoli (1996), Pizarro (2012), Bauman (2013) e Arendt (2007). O estudo tem possibilitado perceber que as crianças têm experiências de vida em comum, múltiplas, plurais, por isso consistente realizar análise do cotidiano desta e de as vivências e idealizações do estético ambiental no mundo concebido para as crianças amazônidas.

Palavras-chaves: Mapas Mentais, Percepção Estético Ambiental, Criança Amazônida, Amazônia.

Abstract: The present work entitled "Mental maps and the Amazon child: the visibility of environmental aesthetic perception" is an ongoing research that seeks to understand the significant role of mental maps in the cognitive construction of the Amazonian child from southeastern Pará from a reality of municipal public school in a class of Elementary School I. This is a qualitative research, whose construction of the corpus consists of the collection and selection of children's graphics and narrative interview from the oral history, with wheels of conversation, in the perspective of narratives of lives. The research encompasses contemporary studies, with the main ones being Maffesoli (1996), Pizarro (2012), Bauman (2013) and Arendt (2007). The study has made it possible to perceive that children have life experiences in common, multiple, plural, so to carry out an analysis of their daily life and the experiences and idealizations of the environmental aesthetic in the world designed for the Amazonian children.

Keywords: Mental Maps, Environmental Aesthetic Perception, Amazonian Child, Amazon.

Introdução

O presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento a qual tem como objetivo central analisar os mapas mentais da criança na Amazônia do sudeste paraense a partir de uma realidade na escola pública municipal em uma turma do Ensino Fundamental I da Educação Básica. Sob pressupostos conceituais, que a criança tem um modo expressivo de representar a natureza amazônica na forma gráfica e que isso alimenta seu modo de pensar e simbolizar nos mapas mentais, na lógica infantil a Amazônia: o que vivencia e/ou idealiza; o que a percepção traduz sob a influência do estético mobilizado do ambiental.

Nos embasamos em estudiosos, pesquisadores, teóricos contemporâneos, que nos permitem justificar esta pesquisa que parte da percepção do estético ambiental da criança representado nos mapas mentais. E nisso, temos dois elementos ainda pouco visto suas vozes: os mapas mentais e a criança amazônida. Com certeza, estes nos permitem pensar para muitos outros estudos, subsidiando outras temáticas. No entanto, nesta pesquisa, queremos refletir sob a lógica que de que tanto os mapas mentais quanto a criança

amazônida constituem-se da multiplicidade, da pluralidade, em uma sociedade oscilante, ainda das concepções modernas e pós-moderna. Para isso, nos norteamos principalmente, com Maffesoli (2013) que nos faz ver a sociedade a partir do prazer em estar-junto, da necessidade de vivência em grupos, em tribos que podem parecer, e por muitos é pregado, uma dependência constante de seres sem identidades que veem no outro aquilo que gostariam de ser. Porém, pensar assim, seria reforçar a ideia universalizada nos moldes da modernidade de que ter "identidade" seria primar pela sua individualidade, no máximo do grupo do qual faz parte, mas cada um como único é o responsável por si e seu desenvolvimento. O que o autor tem nos proporcionado é perceber que a modulação do "eu" individual, determinado como sólido, polido (que não existe, mas que a modernidade prega), nas sociedades pós-modernas, cada vez se fazem na necessidade do ser em grupo, ser ethos, sentir em comum, que o "eu" é na constante inter-relação com o outro. O sentir, as emoções, os prazeres são em comum.

E não são por dependência, mas por constituição. E, é nessa lógica que são construídos os mapas mentais da criança amazônida. Criança esta que Pizarro (2012), nos traz como de vivências, de povos plurais, com diferentes vozes, onde nem a criança, nem a Amazônia, são de um estereótipo visionado na modernidade, são sim, de múltiplas, plurais realidades que podem se completar, inter-relacionar em um mesmo ambiente. E é com ideias semelhantes, Bauman (2013) nos norteia ao mostrar que da fluidez de uma sociedade líquida-moderna, nela a individualidade perde forças para o viver em grupo, em "associações", no qual o coletivo é o elemento de partilha pelos interesses em comum, que nem sempre são próprios de um pensamento por igualdade.

É certo, que é muito forte os sistemas da modernidade, que ainda nos moldes de colonialidade, enraiga uma concepção de separação do ser e natureza, e isso é ponto chave para manter o domínio sob terras tão visionadas para o mercado, como da Amazônia, e estereotipar tanto as terras, quanto os povos, mantem tais interesses. E isso, mostra o que Arendt (2007) nos diz sobre o ser humano ser condicionado e busca condicionar tudo em sociedade. E compreender tais condicionamentos, também nos faz perceber que não há o ser isolado, mas o ser ethos, e nisso são constituídos os mapas mentais das crianças, que são o que a criança deixa ver, o que sente, pensa, vivencia/idealiza em comum.

1. OS MAPAS MENTAIS DA CRIANÇA AMAZÔNIDA: A VISIBILIDADE DA PERCEPÇÃO ESTÉTICO AMBIENTAL

> A criação, em suas diversas formas, jorrará de uma dinâmica sempre renovada, e sempre plural. As diversas situações sociais, os modos de vida, as experiências poderão ser consideradas múltiplas expressões de um vitalismo poderoso. (MAFFESOLI, 1996, p. 28)

Nisso vemos que os mapas mentais da criança amazônida são um processo de criação, deixado ver pelo corpo/corpo social. A vivência e/ou a idealização que a criança tem de natureza amazônica é dessa criação, do social, do constituído no estar-junto. A criança em seu mapa mental, deixa ver aquilo que se constitui a partir da multiplicidade, das formas plurais de vivência e até mesmo idealizações. A compreensão de que cada pessoa apreende de forma própria e individual (pessoal) é válida, na condição de humanos constituído ou a constituir.

> O fato de experimentar em comum suscita um valor, é vetor de criação. Que esta seja macroscópica ou minúscula, que ela se ligue aos modos de vida, à produção, ao ambiente, à própria comunicação, não faz diferença. A potência coletiva cria uma obra de arte: a vida social em seu todo, e em suas diversas modalidades. É, portanto, a partir de uma arte generalizada que se pode compreender a estética como faculdade de sentir em comum. (MAFFESOLI, 1996, p. 28)

Os mapas mentais representam esse sentir em comum. E tê-los é uma forma de ver a percepção estético ambiental em sala de aula, com crianças de múltiplas realidades. Não é a compreensão da realidade vivida por cada um, mas a visibilidade desta percepção estético ambiental, do que é composto não apenas por questões de internalização, do que é próprio e característico de um ser, de como ele – ser- apreende e representa essa apreensão. Mas, que é constituído em comum, pelo que tem sido bem mais representado nas sociedades pós-modernas.

O mapa mental da criança representa o que é formado no/pelo o estético ambiental. Façamos mais uma exemplificação com a constituição de cidade: suas modulações são de tal forma, que podem impedir qualquer outra visão que não seja a da criação, de uma estética (tratando-a simplesmente como física, aparência) igual em qualquer lugar de uma sociedade iniciada na modernidade, nos princípios industriais; a estética (aparência, frisamos) de uma cidade é igual em todo lugar, dependendo apenas do tipo de desenvolvimento. Mas, essa constituição estética não se forma no individual – por mais que queira pregar tão ideia - já se constitui do coletivo.

> A bipolaridade indivíduo (fechado) - pessoa (aberta) deve, é claro, ser compreendida como uma tendência geral, como algo que vai ser a causa e o efeito de um "espírito do tempo" específico. No caso, o predomínio da pessoa (persona) é correlativo a uma realidade relacional, a um primado da comunicação. [...] O denominador comum de tudo isso é que não há um conceito preestabelecido: a pessoa constrói-se na e pela comunicação. Além disso, sem dar a esse termo um sentido mais restrito, ela tem um forte componente hedonista, isto é, todas as potencialidades humanas: a imaginação, os sentidos, o afeto, e não apenas a razão, participam dessa construção. É isso o que permite falar da "abertura" da pessoa, abertura aos outros, abertura às diversas características do eu. (MAFFESOLI, 1996, p. 310)

E os mapas mentais são uma forma de comunicação com características do "eu" ser ethos, ser em comum. Não se torna uma forma sem "credibilidade[36]", pelo contrário, eles só têm como ser representados através dessa relação de coletivo. Eles são formas da percepção estético ambiental da criança que se deixa ver. Analisar, observar os mapas mentais da criança é estarmos atentos ao que ela –criança- deixou ver e sentir em comum.

A criança da cidade – que em uma estética própria desses ambientes – deixa ver em seus mapas mentais o que vivência na experiência com o outro e/ou o que idealiza de uma realidade, como a Amazônia. Não será incomum, observarmos na construção dos mapas mentais da criança amazônida de uma realidade urbana, uma idealização/vivência de Amazônia distante do local em que está - mesmo este ambiente urbano sendo parte da Amazônia - pelo fato de vê-la fora de si, já que isso, é parte da estética global das sociedades contemporâneas. As cidades são constituídas em uma forma que

> Convém, em compensação, notar que, [...] a inscrição espacial é uma verdadeira memória coletiva. Já disse que o espaço é tempo que se cristaliza e poderia completar, observando que essa cristalização é causa e efeito de uma comunidade particular. [...] E assim que ele observa que os grupos "desenham, de um certo modo, sua *forma* sobre o solo e encontram suas lembranças coletivas no quadro espacial assim definido. (MAFFESOLI, 1996, p. 273)

E esse estético ambiental urbano pode mostrar um estético ambiental natural[37] universalmente visualizado assim como um partindo de uma visão descolonial, das diferentes vozes da região, em nosso caso, amazônica. O que se pode sintetizar, no momento, é que os mapas mentais, podem tornar visível a percepção estética ambiental da criança amazônida, e ela do sentir em comum que se constitui.

---

[36] Não temos nenhuma intenção de mostrar a verdade de qualquer significado, mas as diferentes formas de conceber em uma sociedade múltipla, plural.

[37] Um termo não discutido, justamente pela compreensão de que estético ambiental trata de uma maneira geral do local em que está para o local que se idealiza e/ou vivencia. O estético ambiental é uma constituição coletiva, a organização das sociedades contemporâneas.

1.1 A PERCEPÇÃO ESTÉTICA

A aparente redundância que pode parecer em " A percepção estética", quando estética é entendida como percepção, sensação, aqui, faz necessário frisar sua significância, já que ambas - percepção e estética – são utilizadas em diferentes campos das ciências, ora uma sendo sinônimo da outra, ora ganhando significados distantes. Antes de chegarmos as significações queridas para percepção estética aqui, precisamos fazer um breve caminho dos conceitos de estética e percepção.

Dentre os conceitos destacamos as concepções sobre percepção vindas de Aristóteles (1984), empirista, vê a possibilidade da ciência somente através da experiência, da observação, onde podemos conhecer a realidade através dos sentidos do corpo – audição, paladar, olfato, tato, visão – e da estrita ligação – e dados valores – a objetos de percepção, que lhes fazem ser concebidos e, assim, ter o conhecimento; para a visão há as cores, para o paladar, o gosto. Para Aristóteles (1984) a percepção que é parte tanto dos animais quanto dos humanos, difere pela capacidade destes últimos, de exercer o pensamento, de ter na memória, pensar e organizar:

> Ora, a vida é definida, quanto aos animais, pelo poder de percepção, e quanto ao homem, pelo poder de percepção ou de pensamento; e um poder é definido com referência à correspondente atividade, que é a coisa essencial; logo, a vida parece ser essencialmente o ato de perceber ou de pensar. (ARISTÓTELES, 1984, p. 211)

E taticamente ainda afirma que

> [...] os objetos de conhecimento o são em dois sentidos diferentes: alguns para nós, outros na acepção absoluta da palavra. É de presumir, pois, que devamos começar pelas coisas que nos são conhecidas, a nós. Eis aí por que, a fim de ouvir inteligentemente as preleções sobre o que é nobre e justo, e em geral sobre temas de ciência política, é preciso ter sido educado nos bons hábitos. (ARISTÓTELES, 1984, p. 51)

É preciso, segundo sua concepção, ter vivenciados, ter experimentado certas sensações – que não são iguais para todos - para ter o conhecimento do que se trata. Com as percepções – e estas sendo sensações próprias -, conhecimento se constitui de forma linear, sendo necessário a observação de uma determinada particularidade, até comprovar a verdade que se quer chegar. É através do empirismo, usando a observação, as experiências que diz alcançar a verdade. Percepção tende para o sensível, para o íntimo do ser, que só é possível a partir das experiências vividas, a partir dos sentidos. Já Hume

(1995) diz que é "[...] percepção o que quer que se apresente à mente, quer empreguemos nossos sentidos, sejamos movidos pela paixão, ou exercitemos nosso pensamento e reflexão. " (p.45). No entanto, o que sentimos experimentando é bem mais forte do que o imaginado ou lembrado. A isso o autor diz que

> "As *impressões* [percepções da mente][38] são portanto, nossas percepções vívidas e fortes; as *idéias* [algo no pensamento de um objeto não presente][39] são percepções mais esmaecidas e fracas. Essa distinção é evidente; tão evidente como a distinção entre sentir e pensar. (1995, p. 47)

Hume (1995), concebe "ideia" – de algo imaginado ou sabido – como uma percepção inferior, não que seja insignificante, mas duvidosa perante a experiência. Em uma linha totalmente oposta às concepções empíricas, vem as racionalistas, nas quais o conhecimento é pela razão. Até o momento centrou-se nas concepções sobre percepção. Sobre estética, partiremos de concepções mais modernas, não pelo fato dela não fazer parte de escritos anteriores, mas pelo fato de que é em um período mais moderno que ela vem sendo vista não só como parte do belo, como apreciação, mas sendo mais significativa nas reflexões filosóficas. (CECIM, 2014). Decerto que não nos aprofundaremos em nenhuma dessas teorias, pois o que queremos – frisamos - é mostrar como esses termos – percepção e estética -, ora semelhantes, ora com significações distantes, são significantes nesse estudo.

Kant (2001) apresenta uma concepção sobre estética a qual diz que

> Denomino Estética transcendental (2) à ciência de todos os princípios "a priori" da sensibilidade. É pois esta ciência que deve constituir a primeira parte da teoria transcendental dos elementos, por oposição àquela que contém os princípios do pensamento puro e que se denominará Lógica transcendental. (KANT, 2001, P. 28)

Para ele, Kant (2001), a Estética Transcendental isola a sensibilidade, ficando com a intuição, e desta também isola qualquer possibilidade de sensação, ficando a intuição pura definida em tempo e espaço, que ele define como entidades reais – passiveis de análise, de racionalizar -, no entanto, necessitam de uma representação "a priori". "São dados o espaço e o tempo primeiramente como intuições, a unidade desta intuição "a

---

[38] **Grifo nosso de um termo do autor**

[39] **Grifo nosso partindo da concepção do filósofo.**

priori" pertence ao espaço e ao tempo e não ao conceito do entendimento. " (KANT, 2001, p. 217).

Sobre percepção, Kant (2001) diz que ela é a consciência acompanhada da sensação. Não é possível, qualquer sensação sem vir acompanhada de um conhecimento. Fazendo-nos perceber – por mais que não seja ainda o que queremos - que tanto a estética, quanto a percepção, precisam oscilar entre as concepções filosóficas e mesmo, psicológica. Uma das críticas da percepção como ciência, é o fato de que sendo algo interno, próprio do ser, o que é mostrado pode ser limitado,

> [...]no entanto, é preciso continuar, nem que apenas para marcar data e fornecer material reflexivo aos que, desiludidos de suas pretensões e curados de sua "ressaca", estarão em condições de utilizar, mesmo às escondidas, o que consideravam há pouco como infrateórico. Isso demanda um olhar lúcido sobre fatos brutos. Um olhar generoso também, que respeita as coisas pelo que são, e que tenta apreender qual pode ser sua lógica interna. (MAFFESOLI, 1996, p. 10)

O que o outro representa, o que se deixa ver traz uma diversidade de conceituações que não tem como ser obscurecido em uma análise que parte apenas de uma internalização. O que se deixar ver é construção de um comunitário, de um viver em comum, que Maffesoli (1996), ressignifica em estética. Nela o que é deixado ver, não tem como ser pura e simplesmente de uma lógica interna, mas um conjunto que se constitui das relações sociais, do viver em comum, e

> Nesses momentos, o que chamamos de relações sociais, as da vida corrente, das instituições, do trabalho, do lazer, não são mais regidas unicamente por instâncias transcendentes, a priori e mecânicas: do mesmo modo não são mais orientadas por um objetivo a atingir, sempre longínquo, em suma, o que ê delimitado por uma lógica econômico-política, ou determina do em função de uma visão moral. Ao contrário, essas relações tornam-se relações animadas por e a partir do que é intrínseco, vivido no dia-a-dia, de um modo orgânico; além disso, elas tornam a centrar-se sobre o que é da ordem da proximidade. Em suma, o laço social torna-se emocional. Assim, elabora-se um modo de ser (ethos) onde o que é experimentado com outros será primordial. (MAFFESOLI, 1996, p. 11-12)

É como queremos explicar a percepção estética: a dialética entre o pensamento, o que está intrínseco e a sensibilidade, a estética que em seu sentido amplo, é tudo que representa as relações sociais, o estar-junto[40], a estética descompartimentada de uma sociedade que não tem mais como ser vista homogênea, mas pelo contrário, heterogênea, com diferentes grupos, que representam o que se identificam, pelo grupo que se vê, o que comungam em interesses. O ser pós-moderno – falado por Maffesoli (1996) - vive em dar ênfase as aparências, ao que mostra o corpo, e esse corpo busca se relacionar com outros dos quais têm identificação. E uma construção social em que o ser, não apenas "eu", está em um mundo construído, mas que se re-constrói segundo suas relações, seus interesses, sua identificação. A percepção estética oscila pela constante ondulação entre o sensível, interno e a estética que o re-constrói no movimento social, no comunitário, em um ambiente estético conduzido das relações.

1.2 O QUE SIGNIFICA ESTÉTICO AMBIENTAL

Ambiente, é comumente entendido, justificado como fora do ser, e este como dominador sobre o outro. A ele, ambiente, o ecológico costuma imperar seu conceito, em designar o que é natural, o que faz parte da natureza. E neles, a relação humana é ora de dependência, ora de dominação, mas de forma segregada. O ser humano é quem por sua racionalidade explora, modifica o ambiente, e geralmente como se este fosse fora dele, como se dele não fosse parte. O ambiente "ecologizado" é materializado como mítico[41] – pelas belezas das águas, florestas, animais, lendas –, e talvez por essa mesma característica, ganha, em uma visão de mercado, os caracteres de recursos de exploração, para servir ao ser humano. Quando se trata do ambiente urbano, as características míticas ecológicas são perdidas e reforçadas os elementos trazidos pela industrialização. Santos (2006) diz que "Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de

---

[40] Termo usado por Maffesoli (1996), onde diz que o estar-junto é "[...] como sendo essencialmente uma 'religação' mística sem objeto particular. Assim como se pode considerar a arte como forma pura, é possível enxergar a sociedade como simples faculdade de agregação. "(p.29). O estar-junto se organiza segundo os interesses que compartilham/identificam, ainda segundo o autor, o estar-junto "jorrará de uma dinâmica sempre renovada, e sempre plural. " (MAFFESOLI, 1996, p. 29).

[41] **A crítica não é ao mítico, mas ao seu uso como meio de exploração, dominação sob os elementos naturais. Mas a frente, mostraremos que uma das formas de dominação sob a Amazônia, por exemplo, é "dar a ela" o caráter mítico, de vasta terra com pouca gente habitando, e ainda, muito usado para inferiorizar as culturas amazônicas diante de uma universalização de conceitos nos quais o misticismo é popular e não científico. Como amazônidas que somos, e com ideais decoloniais, podemos mostrar que o misticismos amazônico é cultura, é ciência. Mas, neste caso, ele (conceito mítico) tem sido usado para disseminar a ideia de que a região precisa se modernizar, precisa estar inserida no mundo, nos moldes do capital.**

uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada. ” (p.39). Abrindo um curto parênteses sobre o que pode levar a ideia de dominação do homem sobre o ambiente, Maffesoli (1996) diz que o “germe fecundador” do processo civilização inicia com a ideia de casa, o ser humano, vê a necessidade de construir sua casa e “A casa é o pivô em torno do qual vai se articular a vida social” (MAFFESOLI, 1996, p. 104). Nisso, o ambiente precisa ser modulado, dominado.

Assim, vemos a estética como a delineadora da visão de ambiente que queremos ressignificar. Na verdade, em mais um momento de ousadia – e buscando nos arraigar com Maffesoli (1996) – vemos que tudo é estética, é criação. Cremos que quando o ambiente é visto somente no sentido ecológico, natural, fica visível o distanciamento homem/mulher/criança e natureza. Natureza, ambiente natural é visto sempre como o que está lá, intocável. A natureza só é vista como natural sem a presença humana – como se isso fosse possível – ou com sua pouca interferência. E ainda, ocorre de que o natural seja visto para a benesse humana, os elementos naturais, na maioria conceituados como recursos naturais[42] que como tais, precisam ser explorados. Mas, segundo Berleant (2017) “Não só as nossas actividades, mas nossos pensamentos e sentimentos são profundamente influenciados pelo clima, topografia, vento e as condições da água. Em outras palavras, nós somos inseparáveis do nosso ambiente” (p.2).

Por tudo isso, concebemos o estético ambiental mais um interesse em conseguir a indissociável significação entre o social/natural, estética ambiente. Perceber o ambiente, é perceber que é tudo estético, é tudo uma formação que tem suas referências particulares, mas um ressignificado dual, sincrônicos. Haverá momentos em que dois ressignificados de ambiente estarão mais visíveis: o ambiente social e o ambiente natural. O ambiente natural, não deixando de ser uma criação ou pela imaginação - como o que é representado em natural e a importância dada a ele, com a intenção de conservação, preservação e relação humana -, ou pelo vivenciar, perceber (a Amazônia é aqui ou lá? O que é a Amazônia?); o ambiente social, trazendo para uma percepção mais urbana, que as crianças estão inseridas. Nos reafirmando mais ainda na concepção de que

> As maneiras de ser não dependendo apenas de causas exteriores e dominantes, mas também de sua dinâmica interna, de uma espécie de força imanente que,

---

[42] Entendemos a conceituação universalizada desse termos de dominação na qual os elementos naturais devem estar à disposição do ser humano. Vistos e conceituados como recursos naturais, os mesmos, apenas “ são bens que estão à disposição do Homem e que são usados para a sua sobrevivência, bem-estar e conforto. ” (https://www.significados.com.br/recursos-naturais/ acesso em 10 de janeiro de 2019)

> qualquer que seja o nome que se lhe dê, traduz o vitalismo e o perdurar dos conjuntos sociais. (MAFFESOLI, 1996, p. 129)

O que veremos é que ambos (ambiente natural e social) em diversos momentos é imperceptível qualquer separação, aqui o estético ambiental. A natureza amazônica representada na forma gráfica, nos mapas mentais da criança, é a tradução da vivência/idealização delas, é a percepção do estético ambiental.

> Assim, pode-se imaginar que cada fragmento é em si significante e contém o mundo na sua totalidade. É esta a lição essencial da forma. É isto que faz da frívola aparência um elemento de escolha para compreender um conjunto social. Pois suas diversas modulações, por aglomeração, por sedimentação vão, num certo momento, determinar o ambiente da época. Insistindo nessa expressão, trata-se de ressaltar que ela é também feita de sensações, sentimentos, emoções coletivas. Coisas que constituem a carga imaginária, ou o que Cassirer chamava de "pregnância simbólica", e que não se pode mais reduzir ao patológico ou ao infrateórico. (MAFFESOLI, 1996, p. 141).

Acreditamos, assim, que haverá momentos em que poderemos exemplificar claramente nos mapas mentais das crianças o ambiente natural, o ambiente social ou o que entendemos por estético ambiental, onde são indissociáveis.

1.3 PARA PENSAR UM POUCO MAIS O CONCEITO DE MAPAS MENTAIS

> [...]
>
> Arte não é adorno,
>
> Palavra não é absoluta,
>
> Som não é ruído,
>
> e as Imagens falam.
>
> (BOAL, 2009)

Mapas mentais nessa pesquisa, fogem da concepção de esquemas, diagramas e/ou "memogramas"[43], que tem como sistematizador da teoria, Tony Buzan, um psicólogo inglês, o qual teoriza que os "mapas mentais" ou "mapas da mente", facilitam o aprendizado, a gestão de conhecimentos e informações.

Para tal concepção os mapas mentais na forma de esquemas, auxiliam à memorização de conceitos predeterminados, para regras, por exemplo, que precisam ser aprendidas para uma determinada disciplina. A estes os temos, como uma organização esquemática para "decorar" os conteúdos de uma matéria escolar e/ou para organizações diárias. Nesta concepção, de um ponto central, que é o assunto a ser estudado, por exemplo, vão sendo anotados todos os outros considerados importantes para a memorização, que servirão de estudos para "lembretes". E este é um dos tipos mais estudados e divulgados quando se refere a mapas mentais. Segundo Kraisig, (et. al 2017) em estudos recentes dizem que

> Em uma das obras de Buzan, denominada "Mapas Mentais", o mesmo caracteriza os mapas como um método de armazenar, organizar e priorizar informações, em geral no papel, utilizando palavras ou imagens, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias. Os mapas mentais, de acordo com o autor, devem ser desenhados no formato de um neurônio para estimular o cérebro a trabalhar com maior rapidez e eficiência. (p. 73)

No entanto, vemos mapas mentais, em uma direção que "no seu sentido mais amplo, exerce a função de tornar visíveis, pensamentos, atitudes, sentimentos, tanto sobre a realidade percebida, quanto sobre o mundo da imaginação. " (OLIVEIRA, 2006, p. 37). Podendo eles – mapas mentais - serem parte da explicação de diferentes experiências humanas.

Compreendemos os mapas mentais sendo constituição da inter-relação, da ser-vivência, na internalização de um ser sociocultural, histórico e vivente de contexto territorial em constante mobilidade, são meios que permitem deixar ver o que se quer, até mesmo para um momento específico[44]. São meios que não precisam de uma alta organização estrutural, tão pouco que os que os representem dominem a leitura e escrita,

---

[43] **Mais uma vez não queremos negativar nenhum conceito. Mostra o certo ou errado. Mas, mostrar o que pensamos.**

[44] **Isso, porque não podemos determinar a verdade o que foi representado, primeiro por ser uma simbologia da verdade, e depois porque a criança, já que é um ser já significado nesta pesquisa, pode mudar sua percepção a partir das inter-relações logo em seguida ao feito.**

por exemplo, para expressar, além da escrita e/ou da fala, aquilo que percebe. É uma organização de ideias, que não precisam ser postas no papel através da escrita, propriamente, mas da representação gráfica do fazedor daquilo que considera essencial a ser mostrado.

Maffesoli (1996) ao falar de imagem, do que fala o corpo do ser ethos, nos comtempla com a ideia de imagem deixada ver nos mapas mentais das crianças onde "[...] é expressão de vitalismo, e enraíza-se num substrato natural. Por isso, ela é ecológica por construção. Isto é, estabelece correspondências (sociais, naturais), e favorece interações. " (MAFFESOLI, 1996, p. 131). E ainda, nos mapas mentais

> Imagens (do eu e do ambiente) que não deixam de representar seus papéis nessas situações e experiências de diversas ordens, que constituem as sociedades. As maneiras de ser não dependendo apenas de causas exteriores e dominantes, mas também de sua dinâmica interna, de uma espécie de força imanente que, qualquer que seja o nome que se lhe dê, traduz o vitalismo e o perdurar dos conjuntos sociais. Parece-me que essa força encontra sua origem na reunião do mundo das imagens. (MAFFESOLI, 1996, p. 129)

Eles, mapas mentais, não são somente as expressões do externo nem tão pouco somente do externo. Ou ainda, uma relação de domínio de um sobre o outro onde ora pode ser analisado pelas interferências do interno ora do externo. Não há dualidade. Há dialética. É pura sinergia. Os mapas mentais, oferecem momentos em que é possível ver o que se deixa ver e

> "São esses momentos onde, após a apresentação que se dá a ver, podemos mergulhar na contemplação na visão das belas formas, ficando certo que a beleza, no caso, tem horizonte, e, segundo os gostos, o contexto e os não caracteres, poderá tomar estranhos caminhos. " (MAFFESOLI, 1996, p. 133)

Os mapas mentais são as formas gráficas nas quais a percepção estético ambiental da criança é simbolizada sob o que idealiza/vivencia, deixando ver sua lógica de Amazônia e do que é ser amazônida. E essa é a ressignificação que queremos dar, onde simbolizam a realidade, mas não é ela propriamente dita. Mas, é tudo formado no sentir em comum, no estar-junto, no identificar-se no grupo. É o que é deixado ver pelo corpo/corpo social.

1.2 REFLETINDO COM OS MAPAS MENTAIS: O VISÍVEL DAS SENSAÇÕES, SOCIAL E AMBIENTAL

Chegamos ao momento de conhecer o que as crianças amazônidas que fazem parte desta pesquisa deixam ver em seus mapas mentais acerca da sua lógica de Amazônia, e esta idealiza/vivenciada, que é a sua a percepção do estético ambiental. Estético ambiental, constituído no/do viver em comum, do coletivo.

Cabe destacar que o *corpus* da pesquisa é mediada por observações participantes, coleta e seleção de grafismo infantil e entrevista narrativa para compor narrativas de vidas. Como estamos em processo de pesquisa, temos aqui uma parte das observações e análises do que nos dispusemos a fazer, mas que já deixam à mostra alguns ressignificados dos mapas mentais, a percepção do estético ambiental da criança amazônida.

Tivemos a participação de 21 crianças da turma de 4º ano do Ensino Fundamental I da escola Fátima Gadelha[45], que se inscreveram, levaram o termo de consentimento, e fizeram os mapas mentais. As crianças têm idades entre 8 a 12 anos (apenas uma garota do grupo)[46]. Onze (11) delas são do sexo feminino e nove (9) do sexo masculino. Todas foram bem receptivas e participativas. Destas, uma delas é cadeirante – uma menina com idade de 10 anos, que perdeu os movimentos de boa parte do corpo aos 8 anos de idade -, com limitações de movimentos também nos braços, onde dependendo da intensidade do movimento cansa e/ou sente dor, mas, quis participar em todos os momentos, precisando da ajuda da auxiliar[47] somente em alguns momentos da pintura, onde dizia qual a cor queria que fosse usada. Inicialmente tivemos uma roda de conversa partindo dos temas: "o que é a Amazônia? ", "onde fica a Amazônia? ", e "Marabá é Amazônia?". Na sequência, fizeram os mapas mentais, sempre de forma descontraída – como acaba que flui em turmas dessa idade: conversas, risos, inquietações.

---

[45] Escola Municipal de Ensino Fundamental Fátima Maria Fernandes Gadelha, é uma escola pública municipal de educação formal com turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental I da Educação Básica, e fica localizada na Folha 29 (folha é a designação dada a cada local que seriam bairros, mas que no caso, ficam dentro do bairro Nova Marabá, em Marabá).

[46] Esse é um dado interessante para uma realidade de escola pública, pois as crianças desta turma estão na idade correta para a série, algo que não é/era tão frequente. Mostrando que pode ter havido progressos quanto ao ensino e aprendizado nas escolas públicas, talvez partindo da proposta do governo com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) criado em 2013, do qual a escola fez/faz parte. Mas, isso seria outro tipo de estudo, já que teria que analisar o nível de aprendizado, as estatísticas escolares, por exemplo. No entanto, na escola Fátima Gadelha, com essas 21 crianças isso foi apresentado.

[47] Os estudantes com qualquer deficiência comprovada com laudo médico, tem pelo município uma pessoa que lhe acompanha como auxiliar em sala de aula. Os/as auxiliares têm o papel, dentre outros, de não apenas acompanhar o/a estudante em cuidados, mas de incentivar nas atividades propostas pelo/a professor/a regente, para que a criança acompanhe, dentro de suas limitações, o que tem sido trabalhado em sala de aula.

Das entrevistas narrativas com as narrativas de vida temos até o momento como compor *o corpus* respostas às perguntas: “Onde você mora? ”; “De onde você é? ”; “Como você vem para a escola: à pé, de carro, moto, bicicleta? ”; “Sabe de onde são seus pais e/ou responsáveis?” E todas estão em gravação de voz. Optamos por este recurso no momento, porque eles/elas não estão habituados, ainda com filmagens, e poderiam perder o foco do que foi proposto até o momento. Essas perguntas permitem significar um certo perfil das crianças, que são meninos e meninas de uma realidade de escola pública, e a maioria tem poucas condições financeiras. Boa parte dos pais e/ou responsáveis (de 16 crianças) são migrantes de outras regiões de dentro do estado do Pará (Rondon do Pará, Itupiranga, Ananindeua, Jacundá, Belém, Bom Jesus do Tocantins) e de outros estados brasileiros (Tocantins, Maranhão e São Paulo) e todos vieram devido a trabalho, e como disse uma criança “porque minha mãe achou que aqui seria melhor para emprego” (Y).

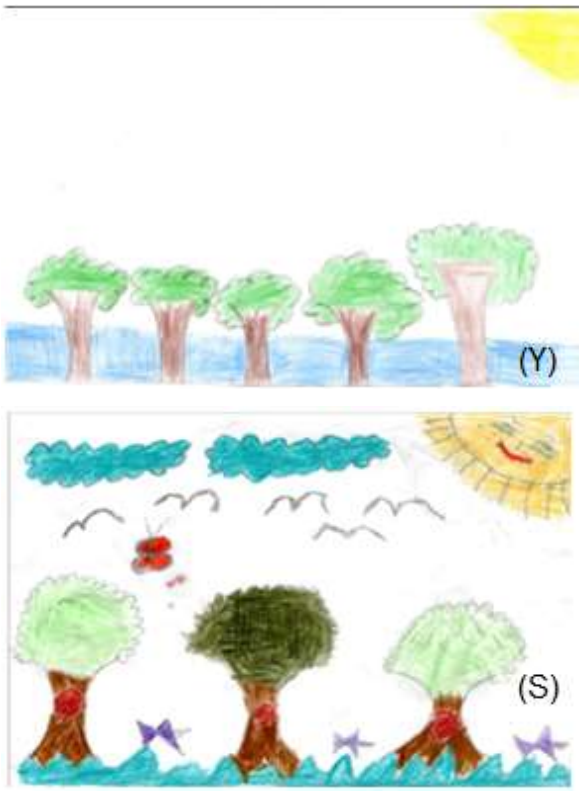
A maioria das crianças moram na própria folha 29, sendo que destas duas (2) moram “na outra 29” ou como agora disseram “na vinte e nove (29) dois (2)”. Das que moram no km7 ou Bairro Araguaia, que são sete (7) crianças, apenas uma disse que vai de carro para a escola, as demais atravessam a BR222 à pé. Duas delas, na companhia dos pais e as demais junto com outros estudantes da escola. Isso nos mostra a diversidade de culturas que compõem o estético ambiental da Amazônia. E, expondo a afirmação de que há uma política de incentivos - direta ou indiretamente – para a busca de emprego na região, que precisa se desenvolver.

Os mapas mentais estão identificados por letras do nome da criança que nem sempre são as iniciais. Foi pedido que escrevessem seus nomes somente atrás do papel e explicado o porquê, além de uma breve exposição do que entendemos por mapas mental. Mesmo, em vários momentos usando a palavra desenho, já que a representação é na forma de grafismo, o que entende-se por mapa mental, estes estão dentro da significação. Não designam eles nesta pesquisa – mapas mentais -, mas são as formas de representá-los. As crianças mostraram muita desenvoltura tanto nas falas quanto nas expressões gráficas com os mapas mentais, confirmando que

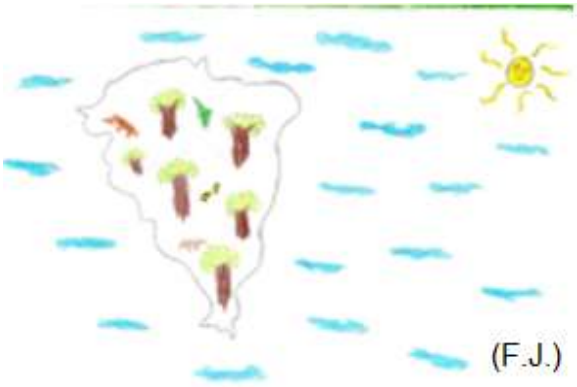
> O desenho passa a ser uma necessidade própria da infância, uma vez que é o grafismo a sua linguagem poética, que vai se construindo à medida que a meninada experimenta situações. A criança então encontra esquemas gráficos para representar os sentimentos, emoções, desejos e se relacionar com outras crianças e adultos. (DOS SANTOS FILHO, 2018, p. 378).

A representação gráfica dos mapas mentais da maioria das crianças é com o uso de cores e traços fortes, independentes de serem grafismos de meninos ou meninas. E aqui não faremos essa classificação, pois vemos o coletivo, o fazer em comum, que vemos como independente de gênero, sexo. O que temos como base, como já dito, é que a criança tem um modo expressivo de representar a natureza amazônica na forma gráfica, que está visível nos seus mapas mentais. No grafismo tanto em cores quanto em traços eles/elas mostraram sua idealização/vivência de Amazônia. Vejamos seus mapas mentais:

Figura 1: Apresentação dos mapas mentais das crianças representando a Amazônia.



(M.D.)


(F.J.)

(M.E.L.)

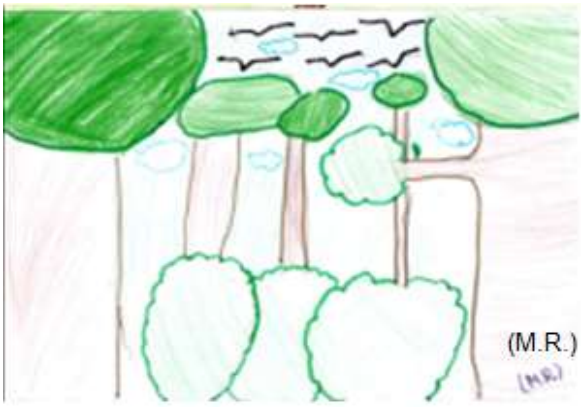
(K)

(A.C.N.)

(M)

(D.A.)

(E.K.)

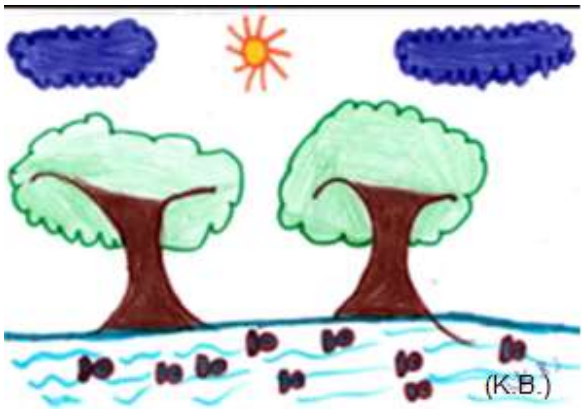

(M.R.)

(A.C.)

(K.D.)

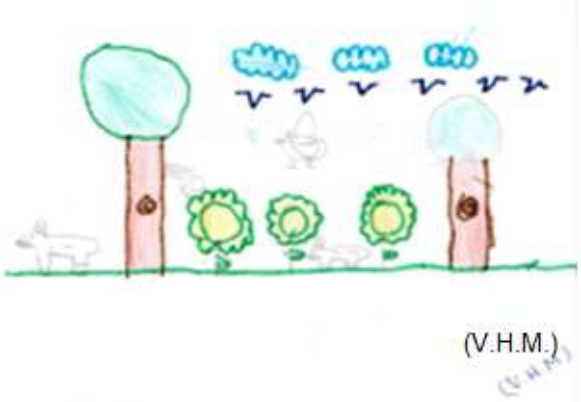
(M.E.S)

(J.S.)



(K.B.)

(V.H.S)



(V.H.M.)

Como visto todos os vinte e um (21) mapas mentais das crianças representaram a Amazônia universalizada como um ambiente natural, vasto composto por diferentes espécies de animais ou de vegetais, águas e sem presença humana. Um dos mapas mentais (F.J.) foi representada uma Amazônia dentro de um mapa físico. Isso, porque ele/ela relacionou “mapas mentais” aos mapas cartográficos que já conhece e tem em sala de aula, sendo mostrado por outra criança no momento da roda de conversa. No mapa mental da criança (N), aparece o desenho de uma canoa, mas mesmo nele, não aparece seres humanos, por mais que o objeto seja uma criação humana. E em todos os outros, nenhum

outro elemento além dos que visualizam como floresta amazônica constituída somente de elementos naturais. Distanciando o ser humano do natural. Tanto nos mapas como nas falas nas rodas de conversa e explicações sobre eles – mapas mentais, depois que cada um fez o seu foi lhes perguntando o que desenharam – nenhuma criança percebe a Amazônia diferente do que tem sido universalizado: uma vasta terra, com pouca gente. Firmando aqui, que essa "caracterização" é muito forte, e como já discutido nesta pesquisa, são meios de manter e/ou incentivar a exploração da Amazônia, como uma terra que precisa ser desenvolvida.

Perguntadas onde fica a Amazônia e se Marabá fica na Amazônia, as crianças disseram que ficam no Norte – pois olharam no mapa que tem em sala – mas, que são completamente distintas e que ficam uma perto da outra. Mas, Marabá não é parte da Amazônia porque é uma cidade, tem casas, prédios e animais de estimação, não animais selvagens. Houve até como resposta dizer que a Amazônia fica "entre Belém e o Pará" e que "Marabá é no Pará".

Durante, mais uma roda de conversa, após os mapas mentais ficarem prontos, foi perguntado se eles/elas achavam que existiam pessoas vivendo na Amazônia e todos disseram que sim: "os índios". Mas, nenhum mapa mental teve esses povos representados.

Os mapas mentais - e auxiliados pelas entrevistas narrativas - nos expressaram que as formações coletivas, que o sentir em comum estão bem visíveis. A criança expressa o que é constituído dessas sensações, e neles – mapas mentais – está o estético ambiental que nega a Amazônia diferente do que vem a ser floresta, pois é isso que tem se formado. A cidade tem uma estética e a floresta outra e uma não pode ser parte da outra, pois suas características são distintas.

A percepção de "Lá na Amazônia" pode ser uma questão de conhecimentos geográficos, pois recorreram à cartografia em sala de aula para dizer onde fica o Norte, mas não sabem que o Pará faz parte dele, nem que este é parte da Amazônia, assim como o município de Marabá. O que continuamos dizendo que a percepção é uma constituição do estético mobilizado pelo ambiente, e em formação do estar-junto, pois a criança percebe cidade como cidade, em toda sua constituição estética ambiental nos moldes modernos, e floresta que para ser natural, somente os povos estereotipados como povos da floresta. O visível das sensações, da percepção é o que tem sido constituído pelo sentir em comum que forma o ambiental, e é o que foi representado em cada mapa mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos propomos debater e apresentar nesta pesquisa são as vozes das crianças amazônidas que deixam ver em seus mapas mentais a percepção do estético ambiental, que se forma em uma "estética descompartimentada" (MAFFESOLI, 1996), mas que permite mostrar, expressar uma sociedade pós-moderna que tudo muda constantemente e tem sua importância por igual, em que "nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. " (BAUMAN, 2013). No entanto, é no coletivo - e não no individual, como prega nas sociedades modernas – que está organizado o estético ambiental. Poderíamos até, nos ousar a dizer que se fossemos buscar uma caracterização para a organização social, poderíamos falhar, já que não temos como definir o que é parte total da modernidade e o que é parte total da pós-modernidade, a liquidez também se faz aqui. O que podemos, é dizer que a criança amazônida da realidade de Marabá, parte de um mundo em que "Os homens são seres condicionados: tudo aquilo com o qual eles entram em contato torna-se imediatamente uma condição de sua existência. " (ARENDT, 2007, p.17), tornam uma condição o viver, estar e ser da Amazônia, e esta condição moldada até mesmo por significações globais universalizadas como o existir do momento.

Na percepção do estético ambiental da criança, Marabá não está na Amazônia porque seu estético ambiental é de cidade – uma estetização urbana na qual é semelhante a muitas outras – e, Amazônia é o que pode ser representado pela composição de animais selvagens de diferentes espécies, flora e águas. Tudo universalmente constituído, que é deixado ver nos mapas mentais das crianças. Suas sensações constituídas desse estético mostram sua voz, em suas significações do que vem a ser Amazônia e ser amazônida. A condição humana da qual fazem parte, pode ser um limitar dessas sensações, já que acreditamos que do lugar em que estão é possível perceber a Amazônia em sua multiplicidade. As crianças são de vivência em comum, múltiplas, plurais, de uma região que como afirma Pizarro (2012) ao descrever a Amazônia, esta é

> [...] uma região onde a complexidade articula os elementos de uma diversidade única [...] Este panorama explica, em parte, a densidade também humana, de ofícios, tipos de conhecimentos, de histórias; comunidades indígenas múltiplas com diversidade de línguas, comunidades caboclas, populações negras remanescentes de quilombos, mulheres quebradoras de coco babaçu, populações ribeirinhas, dedicadas à extração, migrantes recém-chegados, conglomerados urbanos de insólitas mesclas. Populações diversas com uma variedade de ofícios, conhecimentos, histórias, experiências distintas de relação com a natureza, com os complexos ecossistemas, [...]. (PIZARRO, 2012, p. 170)

Mas tem sido deixado à mostra resquícios, ainda que muito fortes, de uma organização universalizada, de concepções da modernidade que tendem a separar cultura e natureza, de distanciar os seres humanos do ambiente natural. E mesmo sendo plural, muito por mais que parte de sua vivência, a percepção tem sido mostrada sob esses elementos da modernidade. Na sequência da pesquisa, pode ser que sejam visíveis mudanças de visão de Amazônia somente como floresta, e/ou que dela podem fazer e fazem parte diferentes outras culturas. Pode ser também que esta visão já mostrada é o que está mais significado em suas percepções. Não são quantidade de mudanças de visão que queremos, tão pouco "introduzir" uma concepção que em nada significa para elas – crianças. No entanto, no fazer no coletivo, que suas percepções enxerguem e deixem ver além do que é dito, mas do que vivenciam. As crianças disseram que Marabá não é Amazônia porque não tem árvores como em florestas. Mostrando uma marginalização de visão do ambiente no seu geral, e sim aquilo que é designado, estudado em livros, revistas, até nos meios de comunicação.

Portanto, a continuidade da pesquisa, faz necessário discutir em comum esses pontos. Até mesmo, com visitas a lugares dentro da própria cidade que mostre uma Amazônia de Marabá, que possam perceber do lugar em que estão Marabá na Amazônia.

REFERÊNCIAS

ARENDT. Hannah. **A condição humana**: tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. - 10.ed. — Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARISTÓTELES. ***Metafísica*** (Livro I). Tradução de Vincenzo Coceo e Joaquim de Carvalho. São Paulo: abril, S. A. Cultural, 1984, p. 1-15

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BERLEANT, Arnold. **What is Environmental Aesthetics**. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/317369665_What_is_Environmental_Aesthetics acesso em 12 de março de 2019.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro : Garamond, 2009.

CECIM, Arthur Martins. **Baumgarten, Kant e a teoria do belo: conhecimento das belas coisas ou belo pensamento?** Revista Paralaxe. v.2, nº1, 2014.

DOS SANTOS FILHO, Alexandre Silva**. Estudo do processo gráfico educativo e estético de crianças na periferia urbana de Marabá/PA.** Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 360-393, maio/ago. 2018.

HUME, David. **Resumo de um Tratado da Natureza Humana**. Edição bilíngue. Tradução de Rachel Gutiérrez e José Sotero Caio. Editora Paraula, 1995.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Pura**. Versão para eBook. Acrópolis, março de 2001.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**; tradução de Bertha Halpern Gurovitz. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **A educação ambiental e a percepção fenomenológica, através de mapas mentais.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Curitiba-Paraná; v. 16, janeiro a junho de 2006.

PIZARRO, Ana. **Amazônia: vozes do rio: imaginário e modernização**. Tradução: Rômulo Monte Claro. Belo Horizonte Editora: UFMG, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

OS PLANOS DE VIDA DAS COMUNIDADES INDÍGENAS PAN-AMAZÔNICAS: UMA PRÁTICA POLÍTICA DE "BEM VIVER"

Elizabeth García Mantilla, elizabethmantilla@unifesspa.edu.br

Hiran de Moura Possas, hiranpossas@unifesspa.edu.br

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em construção, que tem como objetivo propor os planos de vida das comunidades indígenas da região amazônica, como prática política de "Bem viver ou Sumak Kawsay". Esses planos buscam um desenvolvimento para a floresta amazônica baseado no conhecimento ancestral das comunidades locais, em contraste com o desenvolvimento proposto por cada um dos Estados que constituem a Pan-Amazônia. Portanto, o trabalho aponta as diferenças entre um plano de vida e programas governamentais de desenvolvimento econômico. Assim, a experiência do Brasil no processo de implementação desses planos é contextualizada, de acordo com as visões dos povos indígenas como gavião-Kyikatêjê, entre outros, e é dimensionado o potencial de resistência participativa na prática política da boa vida. A metodologia de pesquisa baseia-se na revisão bibliográfica e nos elementos da história oral, nos quais as histórias e a memória das comunidades indígenas tornam-se relevantes.

Palavras-chave: Planos de Vida, Bem Viver, Desenvolvimento, Amazônia, Comunidade Indígena e Resistência.

Introdução

A Amazônia sempre foi um lugar de mitos, magias e encantarias. Um lugar de encantos, presentes não apenas nas comunidades locais que vivem lá, mas também no imaginário coletivo do povo. No entanto, a ganância e o desejo de conquista, praticados no território amazônico durante o tempo de contato, ainda são válidos no pensamento do homem moderno. Segundo Edna Castro (2010), o mito do "El Dorado" foi um dos mitos fundadores da necessidade de explorar os recursos naturais da Amazônia. Esse mito é constantemente atualizado pela lógica do capitalismo numa relação dupla: porque, ao mesmo tempo, justifica a imagem da Amazônia como fonte inesgotável de recursos, projetos de desenvolvimento econômico também reforçam o mito que se torna um elemento operacional dentro da racionalidade moderna.

Um exemplo disso são os discursos do atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que fala sobre a Amazônia sob esse imaginário colonial; isto é, como um vazio demográfico e como uma fronteira de recursos infinitos. De acordo com Jan Rocha, em um artigo de jornal publicado online na Mongabay Latam (15 de fevereiro de 2019), dentro de seu projeto de integração da Amazônia ao sistema produtivo nacional, está a construção de uma ponte sobre o rio Trombetas, um afluente do rio Amazonas, no estado do Pará, que permitirá o desenvolvimento do que o presidente chamou de região "improdutiva e desértica".

A visão do colonizador e do colonizado continua sendo uma realidade para as comunidades locais: indígenas, camponeses e afrodescendentes que vivem na Amazônia. No entanto, os discursos como presidente do Brasil, que negam a existência dessas populações, gerar uma necessidade de auto-afirmação e luta pelas comunidades para pensar em uma maneira de combater estas práticas discursivas através da articulação política de seu conhecimento, como um exercício prático. Assim, os planos de vida são mostrados como uma maneira de participar da mesa de questões políticas, sociais e econômicas, uma vez que Brasil, Equador, Colômbia, Venezuela, Peru, Bolívia, Suriname, Guiana e Guiana Francesa devem ao mundo o cuidado e respeito da bacia amazônica.

As políticas públicas, programas assistenciais e planos de desenvolvimento de cada governo não nos permitem pensar sobre a Amazônia além do período presidencialista, que promove os interesses de grandes empresas privadas e extrativistas sob o slogan "crescimento verde". Bem, apesar dos acordos internacionais assinados para a proteção da Amazônia, de 2000 a 2013, a taxa de desmatamento na bacia amazônica

aumentou em 13,3%, de aproximadamente 6,1 milhões de km2 de floresta original. Situação em que o Brasil se posiciona como o país com maior proporção relativa de floresta amazônica perdida, com 17,6% de seu território, o que corresponde a uma taxa de desmatamento de 15.395 km2, seguida pelo Equador com 10,7%; Colômbia com 9,9% e Peru com 9,1% (RAISG, 2015).

Reconhece-se, então, que a Amazônia não pertence a um único país, nem a um único presidente. É necessário falar de uma Pan-Amazônia quando se trata de discutir certos projetos de desenvolvimento econômico que afetam não apenas as comunidades, mas também o ecossistema. Nessa medida, a Amazônia deve ser pensada no futuro e essa reflexão está sendo promovida pelos diferentes grupos indígenas dessa região; por sua estreita relação com o território, quando pensam em sua futura comunidade, através do plano de vida, estão pensando também em seu próprio território, que é o elemento fundamental de luta e articulação dessa ferramenta social.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo propor os planos de vida das comunidades indígenas da região amazônica como prática política de "Bem viver ou Sumak Kawsay"; isto é, como prática de resistência e luta pelos direitos inalienáveis dessas comunidades. Para isso, primeiramente, são apontadas as diferenças entre um plano de vida e programas governamentais de desenvolvimento econômico e cultural. Assim, a experiência brasileira é contextualizada no processo legislativo e na implementação desses planos, de acordo com as visões dos povos indígenas e de acordo com a experiência do povo Gavião-Kỳikatêjê; ao mesmo tempo em que o potencial da prática política de Bem Viver é dimensionado; onde os planos de vida constituem uma ferramenta participativa de resistência em relação à agressividade das políticas públicas do Estado.

Em relação à metodologia utilizada, este trabalho realiza, a princípio, uma revisão bibliográfica e documental para indicar o contexto em que esta luta pelo território está localizada, bem como o arcabouço conceitual construído sobre os planos de vida, segundo as experiências conjuntas de outros países. Em um segundo momento, elementos da história oral são tomados para tornar a pesquisa nascente uma experiência em igualdade, definida por Portelli (1997), como uma construção baseada nas diferenças do Outro e em um trabalho conjunto. Desta forma, é realizada uma entrevista com o cacique da comunidade gavião-Kỳikatêjê, para abordar sua experiência de pensar sobre o futuro, seu bem viver, baseado em uma ferramenta política como os planos de vida. Isso mostra todo

um panorama das comunidades indígenas brasileiras da Pan-Amazônia com relação às histórias encontradas na revisão de literatura e a experiência atual da comunidade Gavião-Kỳikatêjê.

1. PLANO DE VIDA: PLANO DE DESENVOLVIMENTO, POLÍTICA PÚBLICA OU PROGRAMA CULTURAL?

O que é um plano de vida? É a questão que toda comunidade indígena assume no processo de construção de seu próprio futuro, portanto não existe uma conceituação única ou padrão aplicável a cada povo, mas é, em todo caso, uma criação discursiva que emerge as necessidades, sonhos, problemas e desejos de cada pessoa participante do trabalho coletivo.

No entanto, os governos não fazem a diferença entre um Plano de Vida, um Plano de Desenvolvimento Econômico, uma Política Pública ou um Programa Cultural. Porque para eles, todas essas ferramentas de ação seguem a mesma linha: o desenvolvimento como crescimento económico no âmbito do capitalismo, que exemplifica valores modernos que mais tarde Horkheimer e Adorno criticou em seu livro "Dialética do Esclarecimento" (1998). Eles advertem, nesses valores, a fragmentação do homem e a instrumentalização da razão orientada para um único objetivo: o progresso. Que, concebido como um princípio totalitário da razão ilustrado, tanto na sua forma discursiva como na sua prática, desnuda o ser humano do seu componente social e o reduz a um homo-faber, à técnica.

Nesse sentido, o capitalismo, que é basado nesta lógica esclarecida, bem resumido por Shaikh (1990), “es una sociedad de clases en donde la dominación de las clases capitalistas se basa en su propiedad y control del vasto volumen de medios de producción de la sociedad” (p. 31), em que as relações de exploração estão escondidas sob os termos de troca e o ser humano é apenas uma mercadoria de compra e venda. Assim, os Planos de Desenvolvimento dos países que compõem a Pan-Amazônia, são construídos sob os valores de produtividade, eficácia e eficiência; em que o conceito de desenvolvimento implica uma dominação e exploração da natureza, escondida na justificação econômica moderna, que instrumentaliza a conexão ancestral do homem com a natureza.

> Ao tentar desviar a exploração do homem pelo homem para uma exploração da natureza pelo homem, o capitalismo multiplicou indefinidamente as duas. O recalcado retorna e retorna em dobro: as multidões que deveriam ser salvas da morte caem aso milhões na miséria; as naturezas que deveriam ser dominadas de forma absoluta nos dominam de forma igualmente global, ameaçando a todos. Estranha dialética esta que faz do escravo dominado o

> mestre e dono do homem, e que subitamente nos informa que inventamos os ecocídios e ao mesmo tempo as fomes em larga escalda. (LATOUR, 1994, p. 14)

Um Plano de Desenvolvimento municipal, setorial e municipal é, então, uma estratégia de dominação sobre a natureza que dá uma divisão de trabalho típica dos interesses econômicos das classes dominantes, sob uma lógica capitalista: "La experiencia demuestra que el desarrollo, ya sea como concepto o como acción concreta, nunca puede suponer la existencia de una armonía de clases. Representa -con vigor- los intereses de clase y el estilo escogido será el que convenga a la clase dominante" (MAX-NEEF, 1985, p. 132).

Aqui a primeira diferença com os Planos de Vida é indicada, já que segundo Espinosa (2014), "una reflexión sobre lo que es y significa el desarrollo está necesariamente articulada a conceptos políticos y a derechos reconocidos internacionalmente a los pueblos indígenas como la autonomía y el autogobierno" (p. 90). E esses conceitos são os principais elementos na construção de um Plano de Vida, pois permitem que as populações não apenas pensem em seu futuro no território, mas também em um conceito de desenvolvimento que respeite suas tradições e não viole sua existência. Não é mais um desenvolvimento de classes, onde o poder / domínio relacionamento se torna tangível, mas um desenvolvimento que visa retornar a conexão entre os seres humanos e a natureza.

No entanto, como esta proposta surge para neutralizar os efeitos e as ideologias políticas do desenvolvimento moderno, para abrir um espaço dentro da sociedade atual, onde as comunidades indígenas podem falar, a dicotomia econômica das classes é substituída por uma dicotomia social-discursivo. As classes de elite e as classes inferiores se traduzem em "o branco" e "o indígena", o Outro e o Eu. Ou seja, esse tipo de dicotomia surge não por ser intrínseco na concepção de desenvolvimento do Plano de Vida, como ocorreu com os Planos de Desenvolvimento; mas para ser *espacializado* em um território de luta constante: a bacia amazônica. As comunidades indígenas estão sempre lutando para defender seus conhecimentos e seu território, o que significa que duas formas de pensamento se opõem no mesmo lugar, a partir da razão moderna.

Agora, tanto os Planos de Desenvolvimento quanto os Planos de Vida envolvem o uso de modelos de planejamento com uma metodologia similar. Para Espinosa (2014), "los planes de vida indígena son un instrumento de planificación similar a los planes estratégicos elaborados por otras instituciones públicas y privadas" (p. 91). Ou seja,

apesar de não promover a mesma hierarquia de prioridades, metodologias como FODA (análise de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças) são compartilhados durante a construção desses planos.

Surge então uma questão: o plano de vida é outro mecanismo da indústria cultural capitalista, na qual as comunidades indígenas adotam conceitos ocidentais de planejamento e desenvolvimento econômico? Enquanto metodologias compartilhadas também são uma sobreposição de conceitos de um lugar para trabalhar em outro, que questiona a característica de resistência desses planos como um mecanismo de participação política, não significa necessariamente que um pensamento é subordinado em detrimento de outro. Mas, eles estão em um diálogo de conhecimento, trocas de conhecimento, onde comunidades indígenas podem reapropriar-se das ferramentas; porque estes, *a priori*, não são instrumentos de dominação, mas dependem de como são usados. Assim, os diagnósticos econômicos não subordinam os princípios tradicionais das comunidades, desde que estejam em um campo de diálogo com os atores e não como um modelo de coerção.

Modelos de planejamento, inicialmente pensados para cidades ou como modelos urbanos (REZENDE, 2006), são os instrumentos básicos de qualquer política pública. No entanto, existem muitas definições do que é uma política pública e quais são suas ferramentas e atores.

> As políticas são as regras ou diretrizes que expressam os limites dentro dos quais as ações ocorrem. A palavra política está relacionada com a ciência dos fenômenos referentes ao Estado, e a ciência política a um sistema de regras respeitantes à direção das atividades públicas. Também pode ser compreendida como a arte de bem governar os povos, ou como o conjunto de objetivos que formam determi-nado programa de ação governamental e condicionam sua execução. É citadina, civil, pública, sociável e social (BOBBIO, 1984; citado em REZENDE, 2006, p. 91).

Em qualquer caso, sempre que o Estado utiliza o termo "política pública", refere-se a um programa de planejamento destinado a resolver um problema específico que inclui a participação de diferentes atores sociais: “Un proceso de mediación social, en la medida en que el objeto de cada política pública es tomar a su cargo los desajustes que pueden ocurrir entre un sector y otros sectores, o aún entre un sector y la sociedad global”

(MULLER, 1998; citado em CELY, 2014, p. 232). Assim, cada política tem diferentes processos de construção.

Isso leva à seguinte pergunta: Os planos de vida das comunidades indígenas da Amazônia podem ser enquadrados por uma política pública reconhecida por cada um dos Estados? Embora os planos da Vida não estejam dentro das tradições das populações nativas, eles são estabelecidos como uma necessidade para tornar visíveis os modos de ser e fazer das comunidades. E entre a luta para reconhecer as práticas do outro, é essencial circunscrever no cenário político do respectivo país, a fim de questionar a orientação das políticas públicas e planos de desenvolvimento através dos planos de vida das comunidades. Pois a crença numa "solução final" para os problemas sócio-políticos, econômicos e ambientais da Amazônia, guarda a figura messiânica do Estado e homogeneiza as diferenças no imaginário coletivo, em vez de falar de múltiplas soluções nas mãos de vários atores e não apenas um.

> Los diseñadores de políticas y los planificadores están demasiado absortos en sus grandes problemas. Siguen al pie de la letra el concepto de que «los grandes problemas requieren de grandes soluciones». No creo en la validez de ese axioma. En realidad creo que «los grandes problemas requieren de una multitud de pequeñas soluciones» (MAX-NEEF, 1985, p. 232).

Nessa medida, na dimensão prática, os planos de vida devem ser traduzidos para o governo como um mecanismo de participação política ativa, refletido em uma nova figura jurídica dentro da discussão para o desenvolvimento do território. Já que não é apenas um programa cultural, mas toda uma cosmogonia que os povos ancestrais traduziram para a linguagem do Outro, para enfrentar a Idade Moderna e seus discursos de dominação econômica e social.

2. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA EM PLANOS DE VIDA E BOA VIDA

Dos massacres dos povos indígenas através das políticas de integração nacional da Amazônia, nas décadas de 1960 e 1970, e com a construção da rodovia Transamazônica, Belém-Brasília, BR 364, BR 174, entre outras; os povos da floresta começam a se reunir em grandes assembleias para denunciar os projetos oficiais de extermínio da Ditadura Militar (HECK, LOEBENS & CARVALHO, 2005). Assim, em

1998, conseguiram ingressar na Constituição Federal (CF) do Brasil, garantindo seus direitos históricos sobre a terra e o reconhecimento de suas organizações sociais.

> La CF define las tierras tradicionalmente ocupadas por los pueblos indígenas como aquellas en las cuales coexisten los siguientes cuatro elementos: 1) las habitadas con carácter permanente, 2) las utilizadas para sus actividades productivas, 3) las imprescindibles a la preservación de los recursos naturales necesarios para su bienestar y 4) las necesarias a su reproducción física y cultural, según sus usos, costumbres y tradiciones (GARZÓN, 2009, p. 60).

No entanto, as comunidades indígenas não eram reconhecidas como proprietárias de suas terras, apesar de lhes ser concedido o direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais. Um paradoxo legal que deixa espaço para lacunas legais. Da mesma forma, não existe um arcabouço legal para regulamentar a mineração e a exploração hidrelétrica em terras indígenas, o que levou à entrada de empresas privadas e políticas governamentais que promovem megaprojetos como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte Usina, por meio de aplicações de pesquisa.

Dessa forma, o modelo de desenvolvimento brasileiro se concentrou em atender as necessidades da demanda externa do mercado, ignorando os danos gerados às comunidades locais e o impacto ambiental no território. Por isso, o território amazônico foi militarizado para salvaguardar os interesses nacionais daqueles "indígenas que não têm nacionalidade".

> Acordos entre países latino-americanos e os EUA propiciam intervenções, exercício e patrulhamentos militares, treinamentos de efetivos nacionais, instalação de radares, sistemas de vigilância e inteligência por meio de satélites e terrestres, quando não a instalação dieta de bases militares em todo o continente. As ocupações e intervenções econômicas e militares, como o Plano Colômbia, o Plano Puebla, no Panamá, Plano Dignidade, TLCAN, Alca e Iniciativa Andina buscam impedir a insurgência, manter o domínio das grandes corporações sobre os recursos naturais e reger os destinos da região. (HECK, LOEBENS & CARVALHO, 2005).

No entanto, o processo de organização social das comunidades indígenas também se fortaleceu com o passar do tempo. A Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) reúne atualmente mais de 100 organizações indígenas, de 165 povos em 31 regiões (HECK, LOEBENS & CARVALHO, 2005). Após a aprovação da Convenção 169 da OIT, ratificada em 2003, e da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada em 2007, um Fórum Social Pan-Amazônico está sendo construído onde estão sendo articulados os movimentos sociais dos povos nativos, distribuídos nos 9 países da região amazônica.

Esse tipo de troca de conhecimento permite observar a discussão atual dentro das comunidades indígenas; isto é, a discussão sobre os planos da Vida e do Bem Viver. Não é coincidência que, atualmente, as comunidades amazônicas tenham empreendido a luta pelo reconhecimento de seus conhecimentos através dos Planos de Vida justificados na concepção do Bem Viver.

A Colômbia, o Equador e a Bolívia já iniciaram o caminho para a transformação de instituições públicas na Amazônia, pois as populações estão cada vez mais articuladas por meio desse mecanismo de participação política. Cada vez mais, representantes oficiais devem se reunir com comunidades indígenas que exigem o reconhecimento e a legitimidade política de seus planos de vida perante as agências estatais. Equador e Bolívia foram os pioneiros em propor o Sumak Kawsay como parte integrante de sua Constituição Política, na qual a natureza é registrada como um sujeito de direitos ambientais e na qual a participação das autoridades indígenas, durante o constituinte, era notória e necessária para refutar o imaginário do vácuo demográfico em relação às populações ancestrais (SANTOS, 2010).

A presença no cenário público da política de cada país é essencial para as comunidades indígenas, pois ainda, no século XXI, acredita-se que existam poucas populações ancestrais que vivem na floresta. É assim que o pensamento ancestral que implica pensar em um Bem Viver, ou seja, o futuro da humanidade, ao mesmo tempo em que se pensa o desenvolvimento na Amazônia, é colocado na mesa do Estado.

> A importância do paradigma do Bem Viver não está na realização imediata de uma ruptura, mas na retomada de um horizonte –um futuro como justiça e igualdade. A luta indígena pelo Bem Viver faz parte de uma amplia aliança pela preservação da vida no planeta Terra. Para pensar em Bem Viver é necessário beber da

> fonte ancestral, mas isso não significa fazer uma leitura utópica do passado, e sim pensa-lo como tempo que respalda a contínua produção do presente e do futuro (BONIN, 2015, p. 3)

O "Plano Nacional para o Bem Viver" (2009-2013) do Equador fornece alguns elementos conceituais importantes que os povos amazônicos compartilham entre si; Para cada povo pensa sua própria concepção de Bem Viver segundo sua história, suas experiências ancestrais, seus sonhos e, sobretudo, de acordo com sua realidade e suas dificuldades. No Suplemento Pedagógico X, publicado pelo Conselho Indígena Missionário (Cimi), é captada a visão de algumas comunidades indígenas no Brasil sobre o Bem Viver: Para o povo Tupinambá de Olivença: "O Bem Viver também depende da espiritualidade que cultivamos. E nós, os Tupinambá, chamamos sempre por Tupã e sempre invocamos nossos Encantados (...) Quando se tem o Bem Viver no coração nada é capaz de nos causar tanto sofrimento, nada é capaz de nos destruir". Para o povo Gurani-Mbya: "O Bem Viver para nós não é possível hoje devido à falta de terra". Para o povo Kanamari: "Falar nossa língua, comer o peixe pescado na hora, sentir o cheiro da floresta, isso é o Bem Viver" (BONIN, 2015, p.3).

Da mesma forma, o povo Kreyê reconhece o potencial para pensar sobre as experiências de outras comunidades indígenas em relação ao futuro de suas experiências como forma de recuperação, repensando suas tradições, os ensinamentos dos ancestrais e como eles habitam o território. Como comentado por Raymundo Kreyê:

> O Bem Viver, experienciado por centena de comunidades e povos indígenas na América Latina, pode nos inspirar a repensar valores e práticas da cultura contemporânea. O Bem Viver das culturas indígenas pode ser reinterpretado para se tornar um projeto de vida concreto, capaz de revolucionar nossas maneiras de pensar, nossas formas de interagir com a natureza e nossas relações humanas. (BONIN, 2015, p.3).

2.1. Início do "Caminho de Vuelta": Pense no plano de vida do povo Gavião-Kỳikatêjê

Hoje, a aldeia Gavião-Kỳikatêjê, atualmente localizada na reserva indígena Mãe Maria, no município de Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará, está pensando sobre

o que uma Vida Boa significa para a comunidade através da construção de um Plano de vida.

> Participantes de um conjunto de povos indígenas do tronco jê ou jê-timbira, e classificados como pertencentes à família linguística macro-jê, os kỳikatêjê atualmente residem na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), também abrigando os parkatêjê, os rõhôkatêjê e os akrãtikatêjê. Conhecidos como o "povo do rio acima" ou "Turma do Maranhão", os kỳikatêjê, segundo a Funai (Fundação Nacional do Índio), se nomeiam assim devido à sua localização em relação ao rio Tocantins. (SILVA & POSSA, 2017, p 224).

Uma população que, segundo Da Costa e Barboza (2018), é marcada por constantes migrações e conflitos, tanto com os demais povos indígenas situados em um mesmo território, o Parkatêjê, o Rõhôkatêjê e o Akrãtikatêjê, como também dentro do Kỳikatêjê; conflito que se refere ao uso do território e à disputa pelos recursos financeiros provenientes da empresa Vale. Esta situação fez com que, em 2014, a aldeia de Gavião-Kỳikatêjê fosse subdividida e a aldeia Kôjakati fosse criada, no quilômetro 16 da RIMM com aproximadamente 90 pessoas: "A denominação da aldeia foi dada pelo Cacique Ropre Kwyktykre Kwykti Homprynti e faz referência a uma das localidades onde moraram no Maranhão: São Pedro da Água Branca" (DA COSTA SILVA & BARBOZA, 2018, p. 28)

Foi nessa aldeia, que foi realizada a entrevista com Cacique Ropre, aplicando a metodologia de Portelli (1997), para quem "uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca" (p. 9). Assim, o chefe da comunidade falou sobre as diferenças entre os planos estratégicos propostos pelas empresas, como o La Vale, os planos de desenvolvimento do governo atual e o Plano de Vida que a comunidade, pela primeira vez, está pensando; para construir essa visão mútua, refletida neste trabalho.

Na visão de Cacique Ropre, o plano da vida divide-se em duas esferas: 1) a organizativa, coletiva das pessoas e 2) a família; que constituem o desenvolvimento da cidade no futuro, de acordo com as necessidades da comunidade. A fim de desenvolver o Plano de Vida a longo prazo, é essencial marcar uma rota de projetos que permita alcançar esse pensamento futuro pela comunidade; Desta forma, o cacique adverte os instrumentos

que podem ajudar a recuperação da língua materna: prática constante na escola e nas tarefas diárias. E para que isso seja mantido, a soberania alimentar da comunidade, a sua própria economia, a produção de alimentos tradicionais, a participação em festivais tradicionais, etc. devem ser garantidos. Nas palavras do Cacique:

> O plano de Vida vai ser a construção de como nós queremos viver futuramente o futuro de nossos filhos (...) O Plano de Vida, ela vai estar interligado com a questão ambiental, territorial (...) aí vamos fazer um diagnóstico, aí vamos saber para onde vamos encaminhar, porque eu sei para onde mas não vasta com só eu querer o meu povo tem que querer ir também. (ROPRE, 2019)

A comunidade Kỳikatêjê levantou 6 mesas de trabalho para começar a perguntar sobre seu status atual como povo. Assim, o plano de vida é baseado em um diagnóstico de educação, saúde, administração e governança, território, produtividade e cultura. Onde, a questão territorial é indicada como um elemento vital para o pensamento futuro da comunidade. Como Cacique Ropre (2019) adverte na entrevista: "Tudo tem que ser de forma como nós podemos fazer para que não vem agredir a natureza". Nessa medida, o desenvolvimento proposto, na visão do plano de vida da comunidade, é um desenvolvimento que busca conhecimento em um contexto das novas tecnologias da globalização e na mecanização dos processos produtivos.

Em suma, um desenvolvimento que mostra que o bem viver é possível na sociedade moderna; isto é, que é dado ter a presença do Outro próximo no território e que está em constante diálogo, e não um Bem Viver remoto e isolado da sociedade. É por isso que o Cacique aponta, na entrevista, a importância de preparar todas as pessoas da comunidade para que possam enfrentar o contexto tecnológico do qual é impossível fugir.

> Eu sou cacique mas um cacique que tem dois visões de mundo, eu tenho a visão do mundo de meu povo e eu tenho a visão de mundo do branco, mas para mim conciliar essas duas, eu tenho que preparar meu povo para esse outro novo desenvolvimento. É por isso que quando eu falo desenvolvimento não é somente o português, mas é como lidar com esse desenvolvimento porque hoje a tecnologia está avançada mas como é que nós vamos lidar com isso, como é que meu filho vai lidar com isso, ele pode usar qualquer celular, mas ele não pode perder a essência de que ele é

> um gavão Kýikatêjê, Parkatêjê, Araykatêjê, não posse perder o ponto de referência (ROPRE, 2019)

Nesse sentido, o povo Gavião-Kỳikatêjê da aldeia Kôjakati está preparando um caminho que lhes permite ir a seus antepassados, recuperar sua cultura e torná-la atual e visível, bem como permitir a presença da cultura ocidental e do Outro. É isso que Concitá Sompre, companheira do cacique Ropre, chama desde sua experiência um «caminho de retorno»: "eu comecei a fazer o caminho de volta, eu fui até um certo limite para conhecer a cidade, a formação e me formar, e agora eu estou fazendo um retrocesso, fazendo o caminho de volta...E, nesse caminho de volta, eu me descobri!" (SOMPRÉ, 2015. Grifo dos autores; citado em SILVA & POSSA, 2017, p 232).

Portanto, o caminho de volta se refere à reconciliação dessas duas visões de mundo, reapropriando o conhecimento, fazendo um diálogo entre os modos de pensar ocidentais e os das comunidades indígenas. "Fazer o retorno é resolver para dentro de um campo de satisfação para voltar com a experiência do trajeto" (SILVA & POSSA,2017, p. 236). Ou seja, a experiência do trajeto só é possível em uma conversa constante. As comunidades indígenas da Pan-Amazônia precisam sair do isolamento, porque o Bem Viver é sempre com o Outro, quando você convive bem com a presença do Outro no território, você pode viver bem consigo mesmo e com tudo o que o rodeia; é nisso que consiste a prática política, deve necessariamente ser uma experiência coletiva.

3. O GOVERNO DE BOA VIDA

Os Planos de Vida têm um elemento comum em todas as experiências das diferentes comunidades indígenas da bacia amazônica: a do autogoverno como proposta política para negociar com os respectivos Estados. No entanto, vinculado a esse elemento também é o elemento do território. Todas as comunidades indígenas enquadram sua luta no aspecto territorial, porque sem terra não podem ser o que são: as populações tradicionais que cuidam dela há mais de 500 anos.

Assim, a proposta política não é apenas uma proposta discursiva, mas é, antes de tudo, uma proposta territorial e prática, na qual o autogoverno se refere ao exercício da própria norma sobre a pessoa, localizada em um espaço e tempo específicos. Sempre em conexão com seu contexto.

> El autogobierno indígena se fundamenta en el derecho a la autonomía y a la autodeterminación. Este es, posiblemente, el

> derecho más importante de todos los que se reconoce a los pueblos indígenas en la legislación internacional, y, sin embargo, también es uno de los más cuestionados, debatidos y quizás, también, difíciles de entender desde la lógica de los Estados actuales (ESPINOSA, 2014, p. 94)

Pensar que outro mundo é possível é uma ideia que não perde validade no pensamento das comunidades indígenas. Sua autodeterminação e autonomia são ferramentas necessárias para tornar visíveis essas relações escondidas na lógica do desenvolvimento e para tornar a existência de territórios indígenas espaços reconhecidos e respeitados pelos Estados modernos; a sociedade de hoje está encarregada de mostrar apenas um lado do mundo.

Assim, o autogoverno do Bem-viver como prática política deve começar considerando o autogoverno das crianças em todas as comunidades indígenas. Bem, pensar no futuro e colocar os sonhos da comunidade no plano de vida é um ato que requer a participação dos mais jovens:

> Mantengo hasta el día de hoy, que todo esfuerzo de desarrollo en una región, ciudad o aldea debería iniciarse con una encuesta entre los niños. El suyo es un mundo rico e inexplorado y la materia de reflexión que nos da su pensamiento es de suma utilidad. No sólo debemos preocuparnos de hacer cosas para los niños: debemos permitirnos que ellos hagan algo para nosotros (MAX-NEEF, 1985, p. 205)

Nessa medida, o potencial dos planos de vida como prática política do Bem-viver não é apenas uma prática para jovens e adultos, mas também para crianças que devem entrar no estágio público, participativo e ativo da política; Eles serão os que continuam a luta e as tradições de suas comunidades.

Isto representa um grande desafio para o debate sobre o Estado Contemporâneo, porque através dos Planos de Vida, as comunidades indígenas estão se aproximando à construção do projeto do Estado Plurinacional, como Boaventura de Sousa o chama (2010).: “la plurinacionalidad es una demanda por el reconocimiento de otro concepto de nación, la nación concebida como pertenencia común a una etnia, cultura o religión” (p. 81). Assim, não é mais uma nação meramente cívica, o que implica um conceito de

civilidade, mas de múltiplas nações culturais sem a oposição moderna: civilização / natureza. Tal extensão do conceito de Nação e Estado, fornece ferramentas de análise para falar de autogoverno e autodeterminação, embora, como adverte Boaventura de Sousa, não implique a ideia de independência ou anarquia.

> La idea de autogobierno que subyace a la plurinacionalidad tiene muchas implicaciones: un nuevo tipo de institucionalidad estatal, una nueva organización territorial, la democracia intercultural, el pluralismo jurídico, la interculturalidad, políticas públicas de nuevo tipo (salud, educación, seguridad social), nuevos criterios de gestión pública, de participación ciudadana, de servicio y de servidores públicos. Cada una de ellas constituye un desafío a las premisas en que se asienta el Estado moderno. (SANTOS, 2010, pág. 81)

A tomada de decisão pelos governos não pode deixar de lado as autoridades indígenas, no que se refere à visão de desenvolvimento e às políticas públicas pensadas na Amazônia. Embora, ao entrar no cenário político de cada país com a proposta de um plano de vida, seja possível propiciar os debates sobre os Estados Plurinacionais, é também essencial pensar em uma plurinacionalidade para a Pan-Amazônia, o que leva a outra institucionalidade.

Em outras palavras, uma institucionalidade sistêmica que respeite o ecossistema; porque as políticas de desenvolvimento e os programas de planejamento de cada país, fragmentam o uso do solo, geram diferentes contaminações e desmatamentos que afetam não só o percentual de floresta amazônica de cada país, mas a região como um todo e, portanto, para as comunidades locais na área. Assim, embora vários planos de vida sejam propostos em relação às várias comunidades indígenas que vivem na Amazônia, todas essas formas de pensar o desenvolvimento, a vida e os encantos do território podem ser consolidadas dentro dessa outra institucionalidade, pensar a Pan-Amazônia como um exemplo de plurinacionalidade.

4. CONSIDERAÇÕES

Os planos da vida são, em todo caso, um processo coletivo de ação política que busca responder à questão que o Ocidente tentou resolver: Como pensar sobre o futuro?

E embora utilize certas ferramentas e metodologias compartilhadas nos planos de desenvolvimento, as comunidades indígenas realizam um processo de apropriação, e não a implantação, do conhecimento ocidental, pois ressignificam e reorientam as metodologias de pesquisa a partir de sua própria experiência e conhecimento.

Como parte de uma pesquisa em construção, este trabalho limitou-se a uma aproximação do que é, como funciona e o que um Plano de Vida representa para as comunidades indígenas da região amazônica, exemplificando a experiência do Brasil. Entretanto, é possível vislumbrar um ponto de discussão que pode ser aprofundado posteriormente, quanto à função política dos planos de vida para pensar uma Plurinacionalidade da Amazônia. Isso abre novas questões sobre a questão do Estado Plurinacional Pan-Amazônico, impulsionado pela resistência e pela mobilização dos movimentos indígenas.

Também vemos o crescimento do papel político nas comunidades. Todos os dias, as comunidades indígenas estão tecendo laços umas com as outras, encontrando-se e se organizando, porque o isolamento voluntário em que algumas estão, não lhes permite defender seus direitos e ao invés de participar da construção política da floresta amazônica, elas criam ilhas que suportam o imaginário colonial do vácuo demográfico.

Entende-se, então, que se as comunidades pretendem defender seu território, não podem se distanciar dos contextos socioeconômicos e tecnológicos aos quais estão expostas, pois quando o território não é conhecido e a presença do Outro não é aceita, um autogoverno com autonomia e autodeterminação não é possível. Assim, a bandeira de luta que as comunidades mantêm é para um Bem Viver em uma sociedade moderna, uma vez que elas também estão presentes na mesma linha espaço-temporal.

Observa-se que as divisões imaginárias sobre espaço e tempo na classificação da Modernidade são linhas (in) visíveis; visível e concreta para os povos indígenas e invisível aos organismos estatais e à indústria cultural, pois, como adverte Latour (1994), essa concepção implica sempre uma diferença tangencial com o passado. Aqueles que acreditam que são modernos assumem o Outro como selvagem e desvalorizam suas experiências e discursos. Em outras palavras, quem pensam que são modernos impedem a participação no cenário político do país para aqueles que consideram não-modernos. As comunidades da Pan-Amazônia estão em constante processo de desmistificação desses imaginários traduzidos em políticas econômicas e discursos nacionalistas. Em suma, a luta das comunidades indígenas permaneceu a mesma desde o período colonial e de

conquista: a demanda para viver no mesmo território como populações politicamente ativas e reconhecidas como legítimas ocupantes na bacia amazônica.

Referências:

ADORNO, Theodor. (1986). Dialética do esclarecimento. Zahar, (p. 57-79)

BONIN, I. (2015). *Encarte Pedagogico X: O Bem Viver e o futuro da humanidade.* PORANTIM.

CASTRO, Edna. (2010) Políticas de Estado e atores sociais na Amazônia contemporânea. In: BOLLI, Willi; CASTRO, Edna; VEJMELKA, Marcel (Orgs.). AMAZÔNIA: região universal e teatro do mundo. São Paulo: Globo, p. 105-122

CELY GONZALEZ, L. J. (2014). Un acercamiento conceptual a las políticas públicas. *Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas Internacionales*, 231-241.

DA COSTA SILVA, L., & BARBOZA, T. M. (2018). *Pyt Me kaxêre: Criação, História e resistência K`yikatêjê.* (L. S. Homprynti, Trad.) Marabá: Editora do Campus do Tocantis/Cametá-UFPA.

ESPINOSA, O. (2014). Los planes de vida y la política indígena en la Amazonía peruana. *ANTHROPOLOGICA/AÑO XXXII*(32), 87-113.

HECK, E., LOEBENS, F., & CARVALHO, P. D. (2005). Amazônia indígena: Conquistas e desafios. *Estudios Avançados, 19*(53), 235-255.

GARZÓN, B. R. (2009). REDD en Territorios Indígenas de la Cuenca Amazonica. *Seran los pueblos indígenas los directos beneficiarios*.

LATOUR, B. (1994). *Jamais fomos modernos: Ensaio de Antropologia Simétrica.* (C. I. Costa, Trad.) Rio de Janeiro: Editora 34.

MAX-NEEF, (1985) Manfred. Economía Descalza: Señales desde el mundo invisible. Bogotá: CEPAUR, Norman comunidad.

PORTELLI, A. (1997). Forma e significado na Historia Oral: A pesquisa como um experimento em igualdade. *Proj. História*(14), 7-24.

RAISG, (2015). Deforestación en la Amazonía (1970-2013). 48 págs. En línea (ww.raisg.socioambiental.org)

REZENDE, D. A. (2006). Planejamento estratégico municipal como proposta de desenvolvimento local e regional de um municipio paranaense. *Revista FAE, 9*(2), 87-104.

ROCHA, J. (15 de febrero de 2019). *Brasil: este es el plan de Bolsonaro para desarrollar la "Amazonía improductiva"*. Recuperado el 13 de mayo de 2019, de MONGABAY LATAM: Periodismo ambiental independiente: https://es.mongabay.com/2019/02/brasil-bolsonaro-amazonia-improductiva/

SANTOS, B. D. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur.* Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad; Programa Democracia y Transformación Global.

SILVA, Jerônimo da Silva e; POSSAS, Hiran de Moura. (2017) "Fazendo o caminho de volta": memória e crítica a partir de Concita Sompré. In: SILVA, Idelma Santiago da et. al. (Orgs.). Mulheres em perspectiva: trajetórias, saberes e resistências na Amazônia Oriental. Belém: Paka-Tatu, p. 219-248.

SHAIKH, A. (1990). *Valor, acumulación y crisis: Ensayos de economía política.* (Á. Zerda, Trad.) Bogotá: Tercer Mundo Editores.

OS PROCESSOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO LEGITIMADORES DE VERDADES E DE UM SABER SOBRE O PROFESSOR

Edileide Patrícia Câmara Lima, Edileidepc@hotmail.com,

Nilsa Ribeiro Brito, (nilsa@ufpa.br)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar relatos de professores produzidos em um contexto de formação para atuarem no Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Dessa forma, a intenção é verificar se as formações continuadas do Programa (PNAIC) exercem influências nas práticas de sala de aula dos professores e em que medida as orientações teórico-metodológicas interferem em suas concepções de ensino. Numa perspectiva foucaultiana, o trabalho se volta para os processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder. A base teórica desse estudo são as principais reflexões de Michel Foucault acerca do sujeito produzido discursivamente por dispositivos de confissão geradores e produtores de uma verdade confessional. O *corpus* de análise é constituído de enunciados extraídos dos relatos dos professores escritos durante a formação, particularmente enunciados que permitem apreender como os professores fixam, mantêm ou transformam sua identidade ao serem convocados a produzir uma escrita de si, numa dada ordem política e pedagógica.

Palavras-chave: Escrita de si. Subjetividades. Verdades confessionais.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the reports of teachers produced in a training context to work in the National Pact for Literacy in the Right Age. In this way, the intention is to verify if the continued formations of the Program (PNAIC) exert influences in the classroom practices of the teachers and to what extent the theoretical-methodological orientations interfere in their conceptions of teaching. From a Foucaultian perspective, the work turns to the processes of objectification and subjectivation that legitimize truths and a knowledge about the teacher, in relation to power. The theoretical basis of this study are the main reflections of Michel Foucault on the subject produced discursively by devices of confession generators and producers of a confessional truth. The corpus of analysis consists of statements extracted from the reports of teachers written during the formation, particularly statements that allow us to understand how teachers fix, maintain or transform their identity when they are called to produce a writing of themselves, in a given political and pedagogical order.

Keywords: Writing itself. Subjectivities. Confessional truths.

> Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam.
>
> (Manoel de Barros)

INTRODUÇÃO

Em 2012, o governo Federal, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios assumiram um compromisso formal e solidário - o PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3.o ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015, p.10)

De acordo com dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores. Em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em

Matemática. Em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como: Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade. Em 2016 foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Dessa maneira, é importante salientar que o PNAIC é um programa do governo, que faz parte de uma política pública para alcançar professores de todo o país. Por isso, é necessário refletir acerca de seus efeitos na prática dos professores em salas de aula, bem como, verificar os processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder e analisar como os dispositivos pedagógicos constroem, medeiam, estabelecem, regulam e modificam o sujeito professor.

A base teórica desse estudo são as principais reflexões de Michel Foucault (2006) acerca do sujeito produzido discursivamente por dispositivos de confissão geradores e produtores de uma verdade confessional. Recorremos aos estudos realizados por Larrosa (1994); (2002) que têm como objetivo analisar as práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo. As contribuições de Gadelha (2012) nos auxiliam na revisitação do conceito de biopolítica, formulado por Foucault (2008) e na compreensão da relação desse conceito com o campo educacional.

1. BREVE HISTÓRICO DO PNAIC

O surgimento do PNAIC deu-se a partir do cenário de baixo desempenho escolar dos alunos, bem como da necessidade de levar os professores alfabetizadores a refletir sobre a sua identidade profissional. Diante deste cenário, as atuais políticas públicas de educação começaram a pensar e planejar um programa que atendesse esta demanda. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação.

> Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (BRASIL, 2015, p. 15)

Nesse sentindo, em 2012, reuniram-se representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino, do Ministério da Educação (MEC) e um quantitativo maior de universidades, representados por professores atuantes na área da educação, para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de "direitos à educação" das crianças no Ciclo de Alfabetização.

> Assim, o PNAIC deveria ser um programa nacional, envolvendo todos os professores alfabetizadores das escolas públicas do país e que deveria também incluir as escolas do campo. A partir desta decisão, iniciamos um esforço de expansão do número de Universidades que poderiam participar da formação proposta pelo PNAIC, com o objetivo de ter pelo menos uma Universidade responsável pela formação em cada Estado da Federação. Então, ao final do ano de 2012, convidamos as universidades públicas para desenvolverem uma proposta de formação, que, futuramente, se tornaria o PNAIC. (BRASIL, 2015, 15)

A partir de então surge o PNAIC – um programa que constitui um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Os sujeitos participantes do PNAIC são: professores alfabetizadores, coordenadores locais, formadores e orientadores. As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação: 1. formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.

O programa foi sofrendo mudanças ao longo do tempo com o objetivo de melhorar os resultados das avaliações que medem o índice de desenvolvimento dos alunos. No entanto, as propostas firmadas até então, não surtiram efeitos.

> Considerando-se os da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014,

> constatou-se o baixo rendimento das crianças em Língua Portuguesa e Matemática 2. A compreensão do que significam os resultados 1 e 2 na ANA e as demandas das redes públicas levaram o Ministério da Educação a promover mudanças incrementais no PNAIC em 2016. (PNAIC, 2017, p. 4)

Observa-se que mesmo o programa tendo todas as condições necessárias para alcançar sua meta como - materiais de qualidade, suporte financeiro, entre outros. O programa não conseguiu alcançar seu objetivo – alfabetizar as crianças na idade certa. O histórico do programa PNAIC relatado neste trabalho demonstra que o programa está mais preocupado em melhorar os índices de avaliação, do que em resolver o problema, e assim muitos alunos continuam sem ser alfabetizados, e os que são, não conseguem ler e interpretar.

> A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala sobre o nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, amplia-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo (BRASIL, 2015, p.12).

Portanto, as políticas públicas, principalmente, as de educação, trabalham com estatísticas oficiais, detalhadas e prospectivas da população com o intuito de subsidiar o atendimento das necessidades de grupos específicos e fornecer parâmetros balizadores a serem considerados nos processos de avaliação dos diversos programas sociais.

2. PNAIC E OS PROCESSOS LEGITIMADORES DE VERDADES E DE UM SABER SOBRE O PROFESSOR

Sabe-se que as relações de poder estão sempre presentes em todas as sociedades, seja no quotidiano familiar, trabalho, escola, entre outros. Foucault (1995) afirma, que o

sujeito é constantemente colocado em relações de produção, significação e poder. No entanto, o foco desse trabalho serão as relações de poder exercidas sobre o professor, especialmente, por meio dos discursos do programa PNAIC. Dessa forma, será analisado como as formações do programa exercem influências sobre a prática do professor e também os processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor.

Para tanto, a discursão partirá das noções de Foucault sobre o poder e suas formas de implicação com o saber. O campo educacional consiste num dos solos mais férteis para pensarmos a articulação entre saber e poder. O poder, na obra foucaultiana, assume uma nova conotação, de uma natureza mais positiva, descentralizada e não apenas como um instrumento de repressão, de opressão, como um lugar de negatividade, mas como um lugar de criação, de produção e de relação.

Um dos conceitos trabalhados por Foucault é a Biopolítica, definida como uma prática governamental sobre o conjunto de seres viventes - população. Trata-se, de um domínio mais sofisticado e perfeito sobre os corpos, diferentemente do poder disciplinar. Assim, o indivíduo não é mais importante, e sim a espécie. É realizado a gestão da população por meio da reforma dos hábitos de vida, hábitos de identidade.

Uma outra forma de poder postulado por Foucault que é extremamente importante para o presente estudo é a noção de Biopoder – que são dispositivos tecnológicos que dispõem de um alcance mais extenso e tem por alvo a população. Para Foucault (1981), o dispositivo é uma rede produtiva que passa através de todo corpo social que não liberta e sim que reprime, embora a sensação dos "usuários" seja a contrária. Embora as ações não sejam de controles diretos e coercitivos sobre os corpos, o objetivo ainda é o mesmo: controlar a fim de uma maior otimização e docilização dos corpos.

O autor também aponta a existência de um poder disciplinar, definido como um estado de permanente vigília a fim de que indivíduo fique em um lugar de visibilidade constante. No entanto, o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. Como salienta o próprio Foucault (1999, p.211), "o poder disciplinar é exercido por meio da invisibilidade. Porém, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória".

Dessa forma, o indivíduo está sempre sendo observado e controlado. Entretanto, o controle exercido hoje, não é o mesmo de tempos atrás, as mudanças foram ocorrendo

de modo processual, uma vez que as ditas novas sociedades ainda resguardam modos de funcionamento característicos das mais antigas. Desse modo, vivenciamos as práticas dominantes a partir de dispositivos que configurariam as modalidades de exercício do poder de um modo mais implícito. Portanto, tem-se a falsa ilusão de uma maior autonomia.

Assim sendo, os novos mecanismos de poder são configurados para nos recompensar de diversas formas ou nos controlar para agimos de determinados modos que julgamos serem livres e espontâneos. Como destaca Gadelha (2007, p.19), existem "modos através dos quais somos induzidos a pensar, a sentir e a agir, ao sermos educados no Capitalismo Integrado Mundial (CMI)".

2.1 OS DISCURSOS PEDAGÓGICOS DO PNAIC QUE OBJETIVAM E SUBJETIVAM O SUJEITO PROFESSOR

Iniciaremos essa discussão explicitando algumas proposições fundamentais no que tange ao discurso pedagógico do PNAIC. Nesse sentido, discutiremos como os dispositivos de controle são colocados e articulados no contexto educacional. Para Foucault (1996), todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Assim, pode-se concluir, que os programas educacionais, como PNAIC, também tem a função de definir, subjetivar e fabricar o discurso e a prática do professor.

O autor em alguns de seus trabalhos teceu considerações sobre a vontade de verdade. Para ele é um sistema de exclusão, e se apoia sobre um suporte institucional: reforça e conduz ao conjunto de práticas demonstrando como o saber deve ser aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Dessa forma a vontade de verdade aos nossos olhos aparece como algo bom, rico, fecundo, doce e universal. No entanto, é ignorado que também é uma prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ousam questionar ou não se adeque.

Nota-se que a vontade de verdade descrita pelo autor assemelha-se aos programas e as políticas públicas do governo. Ao analisar a proposta do programa PNAIC, percebe-se que há várias diretrizes que direcionam professores e alunos a homogeneização:

> Tal demanda foi incorporada pelo PNAIC: a associação de um "currículo único" ou "nacional", como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas. Nesse sentido, compreende-se que o PNAIC vem problematizando a necessidade de construção de um currículo comum. A proposta busca intervir na formação dos professores[...] (BRASIL, 2015, p.16).

As formações continuadas têm por objetivo fazer com que os professores pense e haja de forma homogênea, sendo mais fácil o controle sobre os mesmos. Segundo Larrosa (1994), o discurso pedagógico constrói sujeitos como objetos teóricos e práticos. Dessa maneira, o sujeito professor ao participar das formações desenvolve sua autoconsciência nas práticas pedagógicas colocadas pelo programa de formação. E essas práticas os contorna ao seu bel-prazer.

Em qualquer sociedade, a produção de discurso é controlada, selecionada, organizada e distribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos. Desse modo, não podemos falar tudo que pensamos ou queremos em qualquer lugar ou circunstância. Esse controle também acontece com o discurso do professor, que na maioria das vezes, é direcionado sobre o que, como e quando falar.

Para Foucault (1996), toda cultura inclui os dispositivos de controle na formação de seus membros como sujeitos. Portanto, na educação também existem esses dispositivos: os planejamentos, os relatórios, os diários, entre outros. Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa são os relatos dos professores e o objeto são os discursos que circulam nesses relatos. Dessa forma, os relatos são considerados como um dispositivo de confissão.

Foucault realizou estudos sobre as práticas de experiência de si desde a Grécia até os dias em que viveu. Conforme suas pesquisas, a experiência de si ocorre quando o

sujeito oferece seu próprio ser, quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas. De acordo com o autor: "técnicas de si"- existentes em todas as civilizações, enquanto "pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Atualmente, temos novas práticas de experiência de si que se materializam em vários dispositivos que regulamentam nossas vidas. E no âmbito educacional não poderia ser diferente, uma vez que os discursos e as práticas de professores orientadas por políticas de Estado requerem sempre novos dispositivos que regulamentam seu funcionamento. Assim, pode-se afirmar que os relatos de experiências de professores são considerados a materialização da experiência de si ou escrita de si.

Para Larrosa (1994), essas escritas entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. Por isso, que a formação de professores pode ser considerada como um processo pedagógico que tem como intuito: produzir, capturar, mediar e transformar o professor. Dessa forma, a formação do PNAIC produz certas formas de subjetivação nas quais se estabeleceria e se modificaria a experiência que a pessoa tem de si mesma. O relato da professora abaixo demonstra isso:

> *Através deste programa pude também refletir sobre minha pratica pedagógica dentro da sala de aula, pude melhorar ainda mais minhas metodologias de ensino e aprendizagem. As atividades que são desenvolvidas com as crianças inseridas no programa, são atividades que tem desafio, e levam o aluno refletir sobre o sistema leitura e escrita. Depois que comecei a participar desse programa tive consciência que a aprendizagem é continua e só ensina quem aprende; sem esta conscientização não atingiremos os objetivos propostos e desejados.*

Os professores aprendem a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estão introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estão se introduzindo. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação de sua própria subjetividade.

Dessa forma, a articulação entre saber e poder dos programas governamentais produz o sujeito professor. A partir do momento em que se objetivam certos aspectos do humano torna-se possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. Logo, pode-se compreender, que as formações promovidas pelo MEC são um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos professores tornando-se possível sua objetivação "científica".

> *A partir do momento em que iniciei a formação, fiz algumas observações nos materiais recebidos pelo pacto. Em especial na ficha dos direitos de aprendizagens no ciclo de alfabetização trouxe mais subsídios para identificar no aluno, as dificuldades e poder traçar atividades adequadas para melhorar o aprendizado em sala de aula. Encontrei sugestões, nos acervos que vieram auxiliar o meu trabalho com os alunos*.

Portanto, as práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos, quanto no interior dos indivíduos. E nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. E assim, a produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação. O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre os discursos que o nomeiam, ou seja, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e as práticas institucionalizadas que o capturam.

3 PNAIC FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE: O que os relatos apontam

O corpus de análise é constituído de enunciados extraídos de relatos de experiência de professores participantes do programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, na cidade de Marabá. O objetivo dessa análise é apreender como os

professores fixam, mantêm ou transformam sua identidade ao serem convocados a produzir uma escrita de si, numa dada ordem política e pedagógica. A leitura e o olhar de interpretação que lançamos aos relatos de experiências dos sujeitos-enunciadores, que constituem o corpus deste trabalho, parte dos pressupostos teóricos: Foucault, Coracini, Eckert-Hoff, Larrosa, Aquino, Gadelha.

Compreendemos os relatos de experiência como uma escritura de si, o que nos permite mostrar como funcionam os processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder. Ao relatar sua experiência, o sujeito-professor se coloca em cena, encena um lugar para se inscrever, lugar que, segundo Robin (1997), denuncia a falha, a complexidade que envolve o sujeito.

Conforme Coracini (2000), o sujeito-professor constitui seu discurso, a partir de outros. Assim sua subjetividade vai sendo construída ao longo do tempo. Por isso, o sujeito está sempre em constante processo de construção, constituição, produzindo seu discurso e se relacionando e se transformando.

Dessa forma, tomamos os relatos de experiências não como dados completos, acabados, que permite categorizar o fazer do professor, mas sim, como fragmentos de uma escrita, da/na qual os sujeitos-professores se inscrevem e se constitui. Com base nos estudos e pesquisas realizadas por Eckert-Hoff (2015), sobre histórias de vida de professores, podemos compreender que os discursos dos professores presentes nos relatos de experiências são como fagulhas de memória, cuja trama se constitui como uma escritura de si. Para autora:

> ao falar de si, o sujeito se reinventa, cria um outro ficciona como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se inscreve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, inscrevendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito. (ECKERT-HOFF, 2015, p. 95).

Nesse sentido, o sujeito-professor quando escreve, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Portanto, em sua escrita encontra-se uma mistura de anseios, histórias, outras experiências e vozes de diferentes lugares que passam a compor as marcas de seu ser e de seu fazer.

Antes de adentrar as análises gostariamos de contextualizar as condições de produções dos relatos. Os textos foram cedidos pelas orientadoras de estudo do PNAIC de Marabá. As formações do PNAIC exigiam dos cursistas a elaboração de relatos de experiências como uma estratégia formativa de socialização das ações do programa. As orientadoras de estudos após a formação solicitavam que os professores escrevessem seus relatos de experiências, individualmente. E postasse na plataforma do programa. De acordo com o documento de apresentação, o PNAIC acredita em um processo formativo pautado na reflexão do professor. E uma das estratégias principais para esta reflexão é a apresentação e discussão de relatos de experiência.

Dessa forma, as equipes das Universidades e demais participantes do programa estimulavam a criação de relatos com o objetivo de socializar as experiências e fazer da escrita de relatos parte importante do processo formativo. “Fazer da escrita de relatos uma prática comum na profissão do professor é algo que entendemos que pode trazer grandes benefícios na formação do professor, bem como para a rede de ensino em que ele atua” (BRASIL, 2015, 64).

Os relatos partiam sempre de uma sequência didática, sugerida na formação, nas quais os professores deveriam colocar em prática os assuntos, as sugestões temáticas e as leituras discutidas na formação. Nesse sentindo, as ações desenvolvidas e sugeridas pelo PNAIC durante as formações eram monitoradas pela plataforma SISPACTO - implantado pelo MEC em forma de site. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e das propostas on-line, preparação para convênios, e para receber assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Pelo SIMEC, cada ente federado pode fazer o diagnóstico de sua situação e propor ações para superar as dificuldades ou para melhorar o desempenho de sua rede.

Do ponto de vista do funcionamento do portal, para ter acesso ao sistema basta acessar a página da internet do SIMEC. O sistema é composto por módulos desenhados

com a intenção de facilitar a sua utilização pelo usuário. Os módulos se dividem de acordo com os programas de políticas públicas em vigor, criadas pelo governo federal.

O usuário se cadastra no sistema já no programa de formação que está fazendo. Por exemplo, os sujeitos envolvidos com a formação oferecida pelo PNAIC acessam somente o módulo do PNAIC no SIMEC. Vale destacar, também, que cada sujeito envolvido tem acesso a uma plataforma diferente com tarefas diferentes. Todos precisam dar conta das suas tarefas de acordo com os prazos estabelecidos pelo próprio MEC. A plataforma é "alimentada" através do resultado dos relatos dos professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo e dos resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas dos professores participantes.

4 OBJETIVAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA

Neste item, propomo-nos a analisar os relatos de experiência de professores, tomados como escrituras de si. Vejamos o seguinte recorte, enunciado pelo professor 1, quando instado a relatar sua experiência como professor.

> *P[48]1: **Esse programa veio contribuir** com uma gama de ideias, **sugestões muito bem elaboradas e distribuídas com clareza** para nós professores estar aproveitando as **sugestões** e desenvolver na nossa sala de aula, **veio enriquecer com ideias e sugestões valorosas** para o aprendizado dos nossos alunos. Como: **Sequência Didática**, **várias sugestões como trabalhar de maneira que o aluno possa aprender de um jeito agradável**. E também incentivar o professor a trabalhar com os **vários gêneros textuais** respeitando o nível silábico do aluno, a formação que foi oferecida para os professores, **todos os módulos foram proveitosos** para o desenvolvimento do trabalho da sala de aula.(destaques nosso)*

[48] **Convencionamos nomear cada professor autor dos relatórios de P1, P2 e assim sucessivamente.**

Observamos nesse recorte do relato que o discurso do professor produz sentidos de adesão ao PNAIC, particularmente no que concerne à metodologia adotada pelo programa. Os termos "veio contribuir"; "sugestões muito bem elaboradas;" "e distribuídas com clareza"; "veio enriquecer com ideias e sugestões valorosas" mostram como P1 tem uma avaliação positiva do Programa. O léxico evidencia como a ênfase de P1 recai sobre sugestões metodológicas a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Observa-se, ainda, neste enunciado que o ensino da língua é objetivado a partir dos gêneros textuais e das sistemáticas sequências didáticas. Esse enunciado, de certa forma, já prenunciam a força do programa sobre a formação em exercício dos professores. Os saberes do material do PNAIC são introduzidos na fala dos professores como elemento constitutivo de suas subjetividades. O eu constitui-se no outro e é por ele constituído. De acordo com Dias (2012):

> Nessa direção, destaco que os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnico-cientificos, à transmissão de conteúdos/informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e teorias, que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado, produto a ser consumido, ou ainda, o que me parece mais importante, não reduzir o processo da formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (p.29)

Dias (2012) aponta que uma formação inventiva investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos: "Este tipo de formação deixa possibilidades de se fazer escolhas, dar possibilidades ao professor de se deformar, se transformar, mostra um caminho possível, entre outros. Não se limita a um único modo ou caminho para algo". (p.30)

5 A PRESENÇA DO OUTRO NO DISCURSO

P2:Iniciei meus estudos aos cinco anos com um professor particular, ***era um senhor já de idade madura****, seus* ***métodos eram bastante tradicionais****, seu instrumento para ensinar a disciplina de matemática era a* ***velha tabuada*** *e consistia na* ***memorização****, quando eu respondia o resultado errado ele* ***esfregava a tabuada*** *no meu rosto. Um dia tive coragem e contei para a minha mãe e ela brigou com ele e acabou com* ***aquelas aulas****[...].*

Neste eixo de análise, nossa ênfase recai sobre a relação do professor com o outro da formação, representado pelos professores ou formadores que deixaram "marcas" subjetivadoras em suas memórias. Ao iniciar o seu relato, a professora retoma a sua experiência como aluna. No volta memorial à sua experiência escolar adquire centralidade a figura do professor de matemática, sobretudo pelos seus métodos de ensino negativamente referido por P2 (***métodos eram bastante tradicionais***; ***seu instrumento****...era a* ***velha tabuada; esfregava a tabuada*** *no meu rosto...).* Notamos por meio de seu relato, que o primeiro contato com a matemática ocorreu de modo traumático. Percebemos que o sujeito-professor relata a sua experiência enquanto aluno, para mostrar que a sua limitação, nessa disciplina, é advinda desse processo arcaico, tradicionalista e traumático: P2- "*Até hoje* ***tenho dificuldade*** *com a disciplina****, não somos muito amigas*** *ela é para mim* ***um mistério*** *que não sinto vontade de descobrir****, pouco consegui desenvolver meus conhecimentos matemáticos*** *se restringe as quatros operações, um pouco de fração e raiz quadrada de* ***alguns números que decorei.***"

Dessa forma, a experiência lhe é constitutiva, inevitavelmente, tanto que ela a rememora para denegá-la. Pela negação do trabalho de seu professor, a voz dele emerge, já que, ao falar dele, é de si mesmo que ela fala.

P2- acredita que constrói o seu fazer diferente daquele de sua experiência enquanto aluno, "esquecendo-se" da impossibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida. Isso denota que o sujeito (mesmo que tente negar) se vê sempre a partir do olhar do outro, como afirma Coracini (2002, p. 3): "[...] o tempo todo, falamos ou escrevemos sobre nós mesmos, mesmo quando falamos do(s) outro(s) que, em última instância, nos constituem [...]"

No enunciado acima, verifica-se que a professora utilizou a escrita como um dispositivo de confissão, relatando seus segredos e temores em relação a matemática e

seu ensino. Russi, apoiado nos estudos foucaultianos, afirma que: “o dispositivo de confissão potencializa o ato de querer contar aquilo que está no âmbito do segredo, do politicamente correto (RUSSI, 2015, p. 31)”.

Segundo Russi, “ao nomearmo-nos, governamo-nos, isto é, dizemos e vigiamos-nos, estratégias e práticas do Biopoder. Isso faz com que o poder se sustente e seja aceito, entalhado e produzido coisas, como o prazer de expor-se” (RUSSI, 2015, p. 32). As políticas públicas de formação possuem dispositivos de controle do poder. O MEC é o idealizador dessas politicas, uma espécie de goveno da formação, sendo o responsável por ditar quais práticas, habilidades, conhecimentos e saberes são essenciais para educação.

Os dispositivos de controle utilizados pelo MEC objetivam o sujeito professor a expor a si, sua vida, detalhes confidenciais aos outros. E isso se dá por meio de procedimentos precisos (de confissão) do governo, ou seja, o MEC avalia todo o processo por meio de avaliações externas. No caso do PNAIC, o acompanhamento e monitoramento das etapas são feitos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados dessa avaliação são disponibilizados no SIMEC para que o orientador de estudos e os professores saibam como estão suas escolas e secretarias.

Nesse sentido, fica evidente as formas de controles e governo moderno. O sujeito professor é constantemente vigiado, mas de forma sutil e imperceptível. Dessa forma, as políticas públicas, seus instrumentos de monitoramento e seus critérios de avaliação são formas de poder atuando no âmbito educacional. Nessa perspectiva, o mecanismo adotado pelo PNAIC para o monitoramento das ações realizadas pelos sujeitos que participam dessa formação está aliado a uma lógica gerencial, onde o Estado tem assumido uma função reguladora da educação. Este tipo de mecanismo de monitoramento em nada contribui com a educação, pois são importados de modelos empresariais, aparecem como um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança.

6 DISPOSITIVO DO SABER E DA APRENDIZAGEM

O terceiro relato é de uma professora de 3º ano. A P3 inicia relatando sua experiência em um projeto que tinha como tema: **"Brincando no Mundo da Leitura"**:

> *P3: De início apresentei na turma um livro do acervo do PNAIC (3º ano) com o título "A menina, o cofrinho e a vovó" da autora Cora Coralina e fiz algumas perguntas do tipo:* ***sobre o que vocês acham que o livro trata?*** *Algumas crianças falaram que poderia ser sobre uma velhinha pobre que só tinha uma netinha. outros achavam que seria da vovó que estava juntando dinheiro para dar a sua neta, enquanto também alguns nesse momento não argumentavam nada, apenas pediam para que eu lesse logo a história.* ***Daí, perguntei se alguém conhecia a autora do referente livro****, todos disseram em voz alta que não conheciam. Então,* ***perguntei para eles se sabiam o que quer dizer o nome autor ou autora de um livro?*** *Alguns disseram que são pessoas que escrevem o livro, em seguida, pedi para que eles olhassem novamente para o livro e verificassem e localizassem o nome do autor. Falei para eles que todos os livros têm que ter o nome do autor, da pessoa que faz a ilustração, editora [...].*

Observamos que a P3 narra um fazer pedagógico comum, em que o professor pergunta, questiona o aluno e que, muitas vezes, ele mesmo responde as indagações. Segundo Larrosa (2002), na escola aprendemos a ser sujeitos competentes para responder as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Para o autor esses questionamentos são dispositivos periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência.

7 OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE UM SABER SOBRE O PROFESSOR

Verificamos que no quarto relato, a professora, sem anúncio prévio, iniciou-se um trabalho com disciplina de Matemática, depois História, Geografia, Religião, Ciências e Linguagem. Essa constatação é um reflexo das formações do programa, que instigam os professores a trabalharem a integração dos diferentes componentes curriculares. Essas

propostas estão presentes nos cadernos de formações do PNAIC: Ano 3, unidade 6. Segundo este texto

> Nesta unidade 6, por meio de retomada de questões discutidas nas unidades anteriores, intenta-se não somente conhecer, discutir, mas perceber possibilidades de práticas pedagógicas, que envolvem diversas áreas de conhecimentos, tendo como foco principal a área da linguagem, concretizada nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, conforme preceituam documentos oficiais e parâmetros curriculares para o ensino fundamental de 09 anos. Para isso, não se pode perder de vista que os gêneros textuais, para que entrem na escola, precisam passar por uma transposição didática, de tal modo que possam ser didatizados. Nessa direção, os projetos didáticos e as sequências didáticas apresentam-se potencialmente como formas de organização do trabalho pedagógico que têm grandes possibilidades de auxiliar nesse processo de didatização, sobretudo por um viés de trabalho interdisciplinar, o que os torna fundamentais ao professor para realizar todo o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais.(BRASIL, 2012, p.5)

O documento relata a importância do trabalho interdisciplinar, uso das sequências didáticas para ensino de gênero, conforme o documento a sequencia é uma forma de didatizar o trabalho do professor. Dessa forma, o relato da professora condiz com essa proposta:

> ***Na disciplina de história,*** *pedi para que os alunos falassem sobre a sua família, na intenção de em seguida, levar um texto que abordasse o assunto. Fiz atividades sobre a importância de termos uma família. Em outra aula, levei um cartaz sobre a Árvore Genealógica.* ***Já em geografia*** *trabalhamos sobre as profissões e a importância de cada uma (as que listamos para*

debatermos). Com isso, pedi para que cada um dos alunos falasse quais as profissões de seus pais, considerando e respeitando todas. Pedi para que eles fizessem desenho da profissão que eles admiravam. ***Trabalhamos o assunto família em religião (valores****), lembramos que existem famílias que perderam os seguintes valores como: amor, respeito, carinho, compreensão, etc. Explorei com os alunos um cartaz com palavras soltas para eles colocarem dentro do coração que valores devemos ter na família. Ressaltamos que nas palavras soltas havia palavras contrárias aos valores (ódio, desunião, brigas).* ***Trabalhando sinônimos e antônimos****. Chamei alguns alunos para ir a frente e colocar a palavra condizente a valores, eles tinham que ler pra colocar a palavra correta no coração.* ***Usei uma dinâmica para trabalhar órgãos dos sentidos em ciências.*** *Confeccionei uma caixa e coloquei vários objetos e fui chamando alguns alunos para participar da brincadeira, colocando uma venda nos olhos dos alunos para que ele pegasse o objeto, daí a professora ia fazendo as intervenções: O que você pegou é duro ou mole? (trabalhar o tato) [...]* ***Em linguagem****,* ***trabalhei os modelos de convite.*** *(exploração de cartaz) acompanhado em seguida de atividades sobre o assunto (convite) fazendo questionamentos sobre diversos convites, o assunto o convite é destinado a quem? Que convite você já recebeu? Ou se já tinham visto algum convite como os que estão expostos? Quem recebe e quem manda o convite, o que deve ter no convite.*

Percebemos nesta prática que o sujeito professor faz uma prestação de contas. As ações desenvolvidas e sugeridas pelo PNAIC durante as formações eram monitoradas pela plataforma SISPACTO - implantado pelo MEC em forma de site. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e das propostas on-line, preparação para convênios, e para receber assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Pelo SIMEC, cada ente federado pode fazer o diagnóstico de sua situação e propor ações para superar as dificuldades ou para melhorar o desempenho de sua rede.

Dessa forma, a plataforma do Sispacto funciona como um dispositivo de controle e o professor ao alimentar o sistema com seus relatos e atividades estar participando do dispositivo de confissão. De acordo com Russi, “no dispositivo de confissão você sempre

tem que dizer alguma coisa, dizer e estar dizendo todo tempo”(2015, p. 32). Para o autor, os dispositivo de confissão são como um “cuidado de si”, que sujeita mais do que emancipa, “conto porque eu quero”, “escrevo e publico o que eu quero”. (pág. 32). Este dispositivo de confissão sujeita porque não dá a liberdade de escolha para o professor, ao invés de ajudá-lo a melhorar ou repensar sua prática, torna-os o mero repetidor de teorias e cumpridor de tarefas.

O sujeito professor é interpelado pelo Estado através da política de formação do programa PNAIC. Mas ao mesmo tempo que são formados precisam entrar em práticas de confissão, pois é assim que o Estado é informado das ações dos professores. Como já foi dito antes, é através da plataforma do SISPACTO que o governo – MEC, recebe estas informações de cumprimento de dever. Na biopolítica são os próprios sujeitos da formação que oferecem as informações de si mesmos exigidas pelo Estado. A professora relata cada ação desenvolvida em cada disciplina e assim, o programa vai alimentando seus dados estatísticos tão necessários à biopolítica.

Cada vez mais o professor torna-se um sujeito fabricado e manipulado pela formação, um sujeito incapaz de experiência. Conforme Larrosa, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Hoje os programas e projetos educacionais passam depressa demais, ou seja, a cada novo governo ou gestão, joga-se o que o outro construiu, e começa tudo novamente do zero. E com isso, se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. O P4 trabalha tudo de uma vez, percebemos que o assunto nem se correlaciona um com o outro, e isso reflete na aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem é repassada na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que são trabalhados os assuntos compromete não só a experiência do professor como também a aprendizagem do aluno. Para Larrosa, há uma obsessão pela novidade, entretanto, essa característica do mundo moderno impede também a memória, já que cada assunto é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio.

Nessa perspectiva, podemos concluir que a biopolítica e o biopoder está em constante ação sobre o sujeito professor. Segundo Larrosa, o professor é um sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um

sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que não pode ficar para trás. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a refletir acerca dos efeitos da formação do PNAIC na prática dos professores em salas de aula, bem como, verificar os processos de objetivação e subjetivação legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor, na relação com o poder e analisar como os dispositivos pedagógicos constroem, medeiam, estabelece, regula e modifica o sujeito professor.

A partir dos dados dos relatos de pesquisa verificou-se que as formações exercem fortes influencias na prática dos professores em sala de aulas. A maioria dos professores mencionaram que sua vida profissional em sala de aula sofreu alterações a partir do programa, os mesmos proclamam os usos das metodologias de ensino sugeridas pelo pacto: sequências didáticas, trabalhar interdisciplinaridade, o trabalho com os diversos gêneros. Inclusive há sempre a menção dos textos sugeridos na formação.

Dessa forma, os professores são objetivados e subjetivados a legitimar e propagar as verdades do programa, como se fosse a única forma de trabalho. Não há questionamentos sobre a eficácia das ações, se alunos aprenderam ou não. Ao contrário, há sempre a preocupação em afirmar que foi cumprida a tarefa e que os alunos gostaram da atividade. No entanto, não há menção sobre os efeitos dessa prática na aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03,

unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CORACINI, M. J. **Subjetividade e Identidade do professor de Português**. Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez., 2000.

DIAS. R. O. In:___. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 25-41.

FOUCAULT, M. **A escrita de si**, in: Ética, sexualidade, política (Ditos & Escritos V), trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado, org. Manoel Barros Motta, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, pp. 145-161.

_____, M. **A Ética como Cuidado de si como prática da Liberdade**, in: _____. Ética, sexualidade, política (Ditos & Escritos V), trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado, org. Manoel Barros Motta, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, pp. 265-287.

_____, M. **A tecnologia política dos indivíduos**, in: _____. Ética, sexualidade, política (Ditos & Escritos V), trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado, org. Manoel Barros Motta, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, pp. 301-31

_____, M. **O sujeito e o poder**. in H. Dreyfus e P. Rabinow, Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____, M. **Verdade e subjectividade**. Revista de Comunicação e Linguagem, nº 19, Lisboa, Edições Cosmos, 1993, p. 203-223.

GADELHA, S. In: **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 74-83.

KLINKE, K. **Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais (**1906-1930). 2003. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

LARROSA, J. "**Tecnologias do eu e educação".** In: Silva, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002 Nº 19.

MEC. **PNAIC em Ação 2017 - Documento Orientador.** Disponíveis em: http://pacto.mec.gov.br/. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

POEMAS DE TESTEMUNHO COMO ACONTECIMENTO DISCURSIVO NUMA FORMAÇÃO DISCURSIVA DE RESISTÊNCIA

Kelly Carolyne Cirqueira Alves, discente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA-UNIFESSPA), e-mail: kellyalves@unifesspa.com.br.

Prof. Drª Hildete Pereira dos Anjos, docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA-UNIFESSPA), e-mail: anjoshildete@unifesspa.com.br.

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar poesias do MST (Movimento dos trabalhadores Sem-Terra) que circulam dentro do movimento, como literatura de testemunho a partir da ótica discursiva. A pesquisa será desenvolvida a partir da teoria da Análise do Discurso na tentativa de relacionar a noção de acontecimento discursivo em Michel Pêcheux (1999) e formação discursiva de Michael Foucault (1997). Dessa maneira são discutidos preliminarmente os conceitos de literatura de testemunho e os conceitos no campo da análise do discurso. Como trabalho analítico parcial, são analisadas duas poesias que circulam no MST destacando a presença dos conceitos no campo discursivo. A partir das análises, observamos a existência de uma linguagem que valoriza a experiência de luta, do trauma e da violência para impulsionar as formas de luta e resistência que ganham outra dimensão no campo da arte e da literatura, se constituindo enquanto um testemunho da violência que os sujeitos estão submetidos.

Palavras-chave: Discurso; resistência; testemunho; poesia.

Abstract: The present research aims to analyze poems of the MST (Movement of the Landless Workers) that circulate within the movement, as literature of testimony from the discursive point of view. The research will be developed from the Discourse Analysis theory in an attempt to relate the notion of discursive event in Michel Pêcheux (1999) and

discursive formation of Michael Foucault (1997). In this way the concepts of testimonial literature and the concepts in the field of discourse analysis are preliminarily discussed. As partial analytical work, two poems circulating in the MST are analyzed, highlighting the presence of the concepts in the discursive field. From the analyzes, we observe the existence of a language that values the experience of struggle, trauma and violence to promote the forms of struggle and resistance that gain another dimension in the field of art and literature, constituting as a testimony of violence that the subjects are submitted.
Keywords: Speech; resistance; testimony; poetry.

Introdução

No percurso de construção do presente trabalho, enfatizaremos o funcionamento discursivo da produção de uma memória marcada pela dor em poesias do MST sobre conflitos e massacres ocorridos na região Sul e Sudeste do Pará.

Nesse sentido, procuramos levantar na literatura existente o histórico das lutas pela terra na região Sul e Sudeste do Pará, com destaque para a atuação do MST, no intuito de mostrar que há uma circulação da memória traumática em poesias que são produzidas a partir das experiências sociais do movimento sem-terra. Poesias que como já foi dito, são produzidas com ênfase nas experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos dentro do MST e que aparecem a partir das místicas como um ato de resistência e como uma forma de narrar a dor e a realidade de violência que esses sujeitos sofrem. É uma memória que é ativada a partir das experiências/vivências dos sujeitos no contexto de luta pela terra e através da poesia ganha outros sentidos, que trataremos a partir da visão pecheutiana (2006) enquanto um acontecimento discursivo, uma vez, que o discurso da dor atrelado a essas experiências traumáticas são reativadas a partir de determinados sujeitos e em determinadas condições históricas se configurando enquanto um novo modo de dizer.

Nesse seguimento, um os objetivos da pesquisa consistem em sistematizar as temáticas recorrentes na produção poética do MST acerca da memória traumática, disponível em documentos do movimento, recortes de jornais e cadernos de animação, para que seja identificado as principais séries enunciativas e relacioná-las a uma

determinada formação discursiva – conceitos que aqui serão tratados a partir de Foucault (2008).

Dito isto, ainda ressalto que abordaremos as poesias inter-relacionadas ao conceito de *literatura de testemunho*, que se trata de uma nova abordagem teórica dos estudos literários, considerando o testemunho de vítimas de grandes catástrofes como essencial para compreender a história. De acordo com Silva (2003), literatura de testemunho tem uma capacidade de perceber e simbolizar o real, tal como este de fato é, traumático. Dessa maneira, apresentamos as análises ainda parciais, de duas poesias que circulam no MST intituladas "Oziel o Zumbi do Pará" e o "sangue jorra". Nas análises tentamos compreender a produção discursiva de um herói no movimento a partir do primeiro poema, já no segundo observamos como a memória do massacre de Eldorado dos Carajás se inscreve como um acontecimento discursivo na memória do grupo.

Por fim, o presente trabalho pretende mostrar outras vertentes para se pensar as relações e dinâmicas amazônicas a partir contexto local. Pretendemos assumir o conceito de literatura de testemunho como um contradiscurso à história oficial que muitas vezes silencia as vozes desses sujeitos, no entanto a partir dessa literatura os sujeitos se posicionam fazendo da literatura um meio para a denúncia.

1. Percurso metodológico

Nesta primeira fase do trabalho elaboramos um percurso metodológico a ser traçado ao longo da pesquisa. Dividida em duas subseções, sendo a primeira um levantamento inicial de literatura de produções acadêmicas sobre literatura de testemunho e poesia, na tentativa de mostrar que a pesquisa se inscreve em um quadro de pesquisas ainda recentes sobre tal temática. Na última subseção é apresentado a estrutura de um quadro em que estamos organizando as poesias de modo a facilitar a escolha para as análises, destacando as temáticas, autores e possibilidades analíticas.

1.1 Produções acadêmicas sobre Literatura de Testemunho e poesia

No levantamento inicial de literatura, foram encontrados três trabalhos que trazem à tona a relação entre poesia e literatura de testemunho (SALGUEIRO (2015), TORINHO (2014), XAVIER (2016)). Em literatura recente, Salgueiro (2015) em seu artigo intitulado "Trauma e resistência na poesia de testemunho do Brasil contemporâneo. " Destaca "a

escassez de pesquisas que relacionam testemunho e poesia" (SALGUEIRO, 2015, p. 127). Assim ao comentar sobre esse tipo de escrita o autor chama a atenção para a necessidade de produção associando trauma e literatura. É a partir desse movimento que o autor destaca que "[…] os poemas devem sempre tomar para si a tarefa de escrever e pensar as dores e catástrofes – que atingem o sujeito que fala por si e, sobretudo por uma comunidade maior – podem ser lidos por uma espécie de cicatriz, que torna visíveis chagas e doenças de uma sociedade desigual e violenta. " (SALGUEIRO, 2015, p. 137).

Torinho (2014) no trabalho "Uma poética do silêncio: Trauma, representação e linguagem em "Fuga da morte", de Paul Celan", traz o poema-denúncia de Paul Celan, judeu sobrevivente dos campos de concentração. Na visão de Torinho (2014) a literatura de testemunho seria um subgênero literário composto por relatos e experiências traumáticas "[…] e têm como principal característica explicitar a precariedade da linguagem diante da extrema dificuldade em representar o horror […]" (TORINHO, 2015, p. 106).

E por fim, Xavier (2016) com o trabalho sobre "memória, trauma e ficção: um olhar sobre a narrativa de Bernardo Kucinski. " Apontando a ficcionalização da opressão da ditadura militar, ressaltando que "[...] há uma tentativa, por meio da linguagem literária, de interiorizar a cena traumática que, muitas vezes, pode se confundir com a própria história da arte e da literatura. " (XAVIER, 2016, p. 89).

Tal levantamento ainda tratado de forma preliminar, evidenciam produção de uma literatura recente. Advirto, entretanto que se trata de um estudo ainda em andamento que darei continuidade ao longo da pesquisa.

1.2 Sistematização das poesias

Em primeiro lugar, dada a quantidade e a diversidade das fontes encontradas boa parte dessa primeira fase de pesquisa foi dedicada a sistematização das mesmas. Nesse sentido os resultados que apresentamos são bastante preliminares em termos de análise dessas fontes. Os poemas encontrados estão sendo sistematizados em um quadro de acordo com cada temática apresentada (trauma, violência, despejos, morte de lideranças, etc.). Entretanto, será necessário aprofundarmos a análise e interpretação das fontes, especialmente no que tange as especificidades das linguagens diversificadas que nelas aparecem. Nesse sentido, passaremos a dar maior atenção a linguagem do trauma, procurando perceber quais enunciados são mais recorrentes e qual sua formação discursiva.

Estão sendo verificados temas recorrentes que fazem referência a uma memória de tragédias, conflitos ou massacres já ocorridos na região Sul e Sudeste do Pará. A primeira categoria estão os poemas classificados com os temas de "chacinas, assassinatos de lideranças, ataques a acampamentos" dos mais variados autores, uma vez que o primeiro quadro busca classificar por categorias temáticas e não autorais. Ainda na primeira categoria percebemos que os principais enunciados trazidos nos poemas são "morte", "sangue", "dor", "sofrimento", "silêncio" e "esquecimento", a sistematização dos poemas no quadro permite visualiza-los em uma panorama geral identificando os principais enunciados, para que possamos analisar a formação discursiva desse discurso que dá ênfase a uma memória traumática, ou seja, compreender o porquê dos discursos estarem sendo proferidos desse modo e a partir desses enunciados compreendendo a memória no poema como algo vivo e presente que mantém a luta.

Na segunda categoria estão os poemas sistematizados que narram o cotidiano de luta dos trabalhadores sem-terra (PRONZATO, 1996; MARILIA, 2016) sempre dando ênfase a identidade camponesa. Nessa categoria os principais enunciados destacados foram "reforma agrária", "terra", "sem-terra", "latifúndio" e "educação", são enunciados de uma dada formação discursiva que também evocam uma memória de luta para a resistência e como constroem realidades e se constituem como formas de subjetivação dos sujeitos.

Na terceira categoria estão os poemas de uso pedagógico, ou produzidos em atividades pedagógicas. Até o momento se encontram apenas dois poemas, uma vez que não será nossa ênfase trabalhar com poesias de cunho pedagógico, a discussão terá esse viés pedagógico no sentido analisar como o trabalhador se educa para a luta através dessas poesias que evocam a memória traumática, de luta e resistência para impulsionar o trabalhador a lutar.

No segundo quadro os poemas estão sendo sistematizados por autoria em três categorias, a primeira é referente ao poeta engajado no/do movimento, o segundo é o poeta da academia que é externo ao movimento, e na terceira categoria como um espaço pedagógico de poesias de professores e alunos. Os enunciados verificados também estão relacionados ao cotidiano de luta do movimento que também fazem referência a memória traumática.

A sistematização dos poemas no quadro irá servir também para o recorte e a escolha de qual poesia para analisar, ao lado das categorias destacamos algumas possibilidades analíticas que serão ancoradas na metodologia e teoria da análise do

discurso, aprofundando melhor nos conceitos de acontecimentos discursivos, formação discursiva e séries enunciativas.

Os poemas estão sendo sistematizados no quadro da seguinte maneira, nas categorias dos poemas que enfocam a tragédia, chacinas, assassinatos de líderes, ataques a acampamentos, etc., estamos destacando o título e o autor e como possibilidades analíticas destacamos trechos que podem ser analisados como acontecimento discursivo. Para identificar a formação discursiva da resistência estamos destacando em séries os enunciados mais utilizados como os enunciados que remetem a sangue, morte e resistência.

2. TEORIAS DE BASE

Nesta seção a discussão foi dividida em 3 subseções, sendo a primeira uma discussão de conceitos no campo da Análise do Discurso, apontando os conceitos de formação discursiva e acontecimento discursivo a partir de Michel Foucault (1997) e Michel Pêcheux (1999), propõem-se aqui uma reflexão sobre os poemas enquanto uma formação discursiva da resistência que mantém uma determinada linguagem que valoriza as experiências vividas em um contexto traumático, essas experiências se tornam um testemunho vivenciado no contexto de lutas e conflitos pela terra. Ao caracterizar os poemas dentro de uma formação discursiva da resistência que valorizam o testemunho traumático, julgamos que o conceito da literatura de testemunho se enquadraria nesta abordagem, uma vez, que ele destaca, mostra ou oculta determinados aspectos da linguagem e da memória se enquadrando em uma formação discursiva da resistência. O olhar sobre os poemas enquanto um acontecimento discursivo do ponto de vista da visão pecheutiana nos mostra como a memória é "reelaborada" se configurando enquanto uma nova maneira de dizer, ganhando agora outros sentidos acontecendo nas poesias.

Nas próximas subseções estão as análises, para as análises escolhemos duas poesias que trazem à tona a memória do massacre de Eldorado dos Carajás e que circulam no MST. Na primeira análise estamos lidando com a produção discursiva do herói, neste poema são mobilizadas as memórias de dois mártires da história, Oziel, um mártir da história de luta do MST assassinado no massacre de Eldorado do Carajás, e Zumbi dos Palmares, mártir da história de luta dos negros no Brasil.

Na terceira subseção para a análise escolhemos um poema da coletânea *Versando Poesia* que foi organizada pelo MST, que também faz menção a memória do massacre de Eldorado. A análise foi feita desde o título do poema (O sangue jorra) a alguns trechos tratados ainda de maneira preliminar.

Resumindo os pontos desta seção, a posição teórica que será abordada nesta pesquisa pretende revelar uma dada formação discursiva da resistência considerando a literatura testemunhal presente nas poesias, estamos considerando enquanto literatura de testemunho por conterem uma narrativa de trauma e violência como já foi dito anteriormente. Para identificarmos a formação discursiva da resistência olharemos as séries enunciativas, caracterizadas por Foucault (2008) como, um conjunto de enunciados articulados a partir de três modalidades, o *status*, o *lugar* e *posição* dos sujeitos que proferem o discurso.

3. Formação discursiva de resistência e o poema como acontecimento discursivo

Para a consecução da discussão, o aporte teórico desta pesquisa irá se fundamentar na análise do discurso, se apropriando dos conceitos *de formação discursiva* e *séries enunciativas em* Michel Foucault (1997), dialogando com *acontecimento discursivo*, em Michel Pêcheux (1999).

Para que tal análise seja possível, assume-se não só enquanto teoria, mas enquanto metodologia também a análise do discurso. De acordo com Orlandi, "na análise de discurso, procura-se compreender a língua, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social, geral, constitutivo do homem e do seu histórico. " (ORLANDI, 2007, p.18). Assim sendo, a língua só é língua porque faz sentido e se inscreve na história, o discurso analisa então o homem falando e a questão aqui colocada é como esse texto, ou melhor, o discurso significa, dado que os discursos se constituem nos sentidos. Esse será nosso trabalho, analisar os sentidos desses enunciados poéticos e como estão sendo acionados no contexto histórico.

> As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outro. Em outras palavras, os

> sentidos resultam de relações: um discurso aponta para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. (ORLANDI, 2007, p. 39).

Sobre os sentidos, Orlandi aponta que é preciso se remeter as memórias e as circunstâncias que vão mostrar que o sentido não está presente apenas nas palavras e textos, mas em toda a sua relação com a exterioridade, principalmente nas condições em que são produzidas e que não dependem só das condições do sujeito, posto que o sujeito ao nascer já está imerso na língua e não controla os sentidos da própria.

Nessa perspectiva, ao falarmos da poética no MST pensado a partir da produção de sentidos, trata-se de um novo espaço de dizer, de uma narrativa outra enquanto uma manifestação política na língua por meio das relações de poder.

É assim partindo dessa posição teórica que assumimos o conceito de "acontecimento discursivo" de Michel Pêcheux (2006), caracterizado pelo autor como uma nova maneira de dizer desencadeando outros sentidos dependendo das condições históricas e de produção. Pêcheux considera o discurso enquanto estrutura e acontecimento inscrito na memória.

> Tocamos aqui um dos pontos de encontro com a questão da memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler [...] (PÊCHEUX, 1999, p. 52)

Portanto o discurso aqui é acionado e influenciado pelas suas condições históricas, e remete sempre a uma memória. Pêcheux (1999) aponta a memória enquanto um espaço dinâmico que é sempre retomado pelo discurso:

> A certeza que aparece, em todo caso, no fim desse debate é que uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um

> reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização ... um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

Pensar a memória no campo discursivo implica considerá-la em movimento, e em um espaço de conflitos sendo acionada ora por determinados interesses evidenciando outras possibilidades de articulação discursiva. Ainda na visão pecheutiana (1999) o acontecimento discursivo vem então perturbar a memória, à medida que possibilita essas repetições. Assumimos o conceito de "acontecimento discursivo" para analisar a memória nas poesias do MST, uma vez, que nas poesias os poetas remetem-se a uma dada memória traumática fazendo seu uso para a construção de subjetividades de resistência, ou seja, ao passo que essa memória é acionada no discurso poético se configura como uma nova maneira de dizer no presente, a memória do trauma passa a ser usada agora como um mecanismo de luta, de militância e de engajamento político.

Haveria assim, através das poesias uma repetição do acontecimento inscrito na memória, porém de forma discursiva assumindo outras possibilidades de sentidos. Quando o poeta faz referência as memórias traumáticas dos massacres que já ocorreram na região, a própria forma de enunciá-lo no gênero poético já se configura como uma dada maneira de dizer de acordo com a visão pecheutiana. Portanto, as possibilidades de sentidos que essa repetição da memória gera também pode se configurar como um contra-discurso, pois como vimos a memória não possui uma regularidade.

Trabalhar a noção de acontecimento discursivo, nos possibilita analisar não só como essa memória está sendo inscrita no discurso, mas analisar também a funcionalidade de discurso poético, pensando também nos sujeitos de enunciação, nas instituições, nas posições dos sujeitos e nas condições e possibilidades do discurso. Logo, analisar o acontecimento discursivo nas poesias, não seria apenas analisar o porquê de o discurso ser enunciado, mas porquê dessa maneira, ou seja, evocando a memória do trauma. É a emergência de um discurso novo, ligado a determinadas práticas, no caso em questão a memória do trauma é acionada pelas poesias que são utilizadas nas místicas do movimento, esta consideração é, importante para se pensar que as possibilidades enunciativas do acontecimento discursivo não dependem apenas da forma como está sendo enunciada mas se inscrevem em uma dada formação discursiva que obedece a regras preestabelecidas pelas instituições – no caso o MST – que definem e possibilitam a produção de enunciados.

Dessa forma, o acontecimento discursivo se faz no que foi enunciado, por essa razão também trabalharemos com a noção de séries enunciativas. Para atingir nosso objetivo, buscamos n'*Arqueologia do saber* (2008) a explicação de Foucault para tal conceito.

Foucault prefere olhar a dispersão do discurso: porque um discurso aparece em dada época e outra não? Porque em um dado momento histórico o discurso é validado, sofre dispersão, silenciamento e apagamentos? Pêcheux, no entanto, considera que o discurso é permeado por uma determinada ideologia, acionado de acordo com as condições sócio históricas de produção.

Partimos de Foucault, para pensar as modificações do discurso que se alteram de acordo com as demandas das instituições, é preciso postular que cada discurso tem suas regras de possibilidade e uma estratégia de se constituir linguisticamente. É necessário fazer essas colocações para refletir nas seguintes questões da pesquisa, pensar o conceito – ou melhor, o sentido – de poesia no campo do MST nas condições históricas e práticas discursivas.

> [...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, silenciada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 9)

Foucault (2008) em Arqueologia do Saber, olha essas dispersões do discurso através das séries enunciativas. Para Foucault o enunciado:

> [...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz

> com que apareçam, com conteúdo concretos, no tempo e no espaço.

Dessa maneira Foucault (2008) considera que as séries enunciativas são formadas a partir de uma dada formação discursiva, e são caracterizados e usados de formas diferentes, dependendo do contexto histórico e do seu modo de funcionamento.

Foucault (2008) aponta que tudo que o discurso formulado já se encontra articulado:

> [...] segundo o qual todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um "jamais-dito", um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. (FOUCAUTL, 2008, p. 28)

Partindo dessa afirmação, trazemos os discursos aqui enquanto modos de se construir realidades, pensando as condições de produção e pensar as condições de produção é incluir o contexto sócio histórico e ideológico no dado momento em que o discurso foi produzido, já que o dizer é acionado pelas condições históricas que não evocam apenas o que se quer dizer, mas toda uma estrutura e formação discursiva, uma vez que o sujeito fala a partir do seu lugar.

As formações discursivas são entendidas por Foucault (2008) como um conjunto de enunciados que obedecem a uma certa regularização e se referem a um mesmo objeto.

> No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 2008, p. 43)

De certo modo, pode ser afirmar que as formações discursivas se inscrevem em um determinado campo discursivo. Para que a formação discursiva caracterizada, é necessário relacionar o discurso a um conjunto de enunciados, conceito caracterizado por Foucault como *séries enunciativas*.

> Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2008, p. 112)

É a partir da perspectiva acima esboçada, que estamos tentando olhar os poemas, procurando nas séries enunciativas aspectos que caracterizam a linguagem nos poemas. Na tentativa de apontar o que o discurso poético, mostra, desta ou oculta dos testemunhos traumáticos.

Foucault (2008) também aponta que para analisar a formação discursiva é necessário observar três modalidades, o *status*, o *lugar* e a *posição* dos sujeitos no ato da enunciação. Dessa forma, o status do sujeito nos interessa para a identificação da formação discursiva para compreender qual o *status* desse indivíduo para regulamentar/legitimar a linguagem. Outra modalidade seria o *lugar* institucional que o sujeito obtém o discurso, e quanto a posição, diz respeito a posição que o sujeito ocupa no determinado grupo para enunciar determinados discursos.

> Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAULT, 2008, p. 108)

Cabe ressaltar, que na visão de Foucault (2008) o enunciado é a unidade elementar do discurso, caracterizado como uma estrutura de signos em que a língua se apoia para a construção de significantes. O discurso é esse conjunto de enunciados que se apoia em uma dada formação discursiva, verificada pelas séries enunciativas.

> Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer), mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. (FOUCAUTL, 2008, p. 108)

Nesse sentido Foucault (2008) anuncia que, descrever os enunciados de acordo com suas formações discursivas não se trata de compreender as coisas ditas, uma vez, que o sujeito não fala apenas aquilo que se quer dizer, no discurso ele escapa, silencia e transforma, se trata de compreender "de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. " (FOUCAULT, 2008, p. 124).

As reflexões de Foucault nos auxiliam a pensar no lugar de fala que o poeta ocupa no MST e o lugar da poesia na formação discursiva da resistência. Como já foi dito ao longo do texto, a poesia no MST possui não só uma função artística de animação sendo usada na mística, mas o movimento se empenha que a ela seja um fazer pedagógico politizado, já que, é valorizado nas poesias as experiências de luta, de conflito e de violência, para que o trabalhador observe e se eduque, para que se anime, ou seja, é uma formação discursiva da resistência por conter esses enunciados de recusa ao silêncio, demonstrando essa resistência a exploração e a opressão, usando a escrita pra isso - "narrara dor porque lutar é preciso", essa narrativa se transforma então em um testemunho de vida, um exemplo pra todos do movimento. O poeta aqui não é apenas um artista, mas alguém que usa as palavras para verbalizar a dor, para impulsionar o outro na luta diária.

Consideramos a poesia enquanto um testemunho exatamente por externar e verbalizar a dor de quem está no campo, vivenciando e presenciando conflitos ou até mesmo por aqueles que não vivenciaram, mas que partilham dessa memória. A linguagem poética nessa formação discursiva da resistência permite uma "uma fuga para frente" em busca da libertação do trauma. O discurso nos poemas é praticado nas condições estabelecidas pelo movimento, a valorização das experiências traumáticas, o uso dos poemas nas místicas lhes dá um funcionamento que mobiliza emoções, que procuram conscientizar o trabalhador.

Assim as poesias do MST podem ser compreendidas como instrumento de resistência/ato político para a veiculação de uma memória marcada pela luta e pela dor. Nesse sentido, nosso trabalho analítico pretende olhar as poesias que destacam a memória da dor, seja a partir de massacres ou da dor e violência diária dos trabalhadores. Dessa forma, olharemos a noção de acontecimento discursivo, tentando identificar a partir das séries enunciativas como os poemas acontecem de novo, mas agora na forma de poesia,

procurando mobilizar os tipos de poesias em que essa memória se apresenta como acontecimento discursivo e que emoções mobilizam. Analisando também como esse testemunho destacada ou oculta certos aspectos da linguagem.

2.2 A produção discursiva do herói na formação discursiva da resistência[49]

No presente trabalho, estamos considerando o poema do MST[50] como pertencente a uma formação discursiva de resistência, pois o poeta desenvolve enunciados específicos que fazem sentido dentro da luta social do movimento dos trabalhadores sem-terra. Entendendo, com Pêcheux (1997), que a formação discursiva não é uma estrutura fixa e se constitui no atravessamento por outras formações, as duas escolhas discursivas afetam a produção de sentido: produz-se um poema, e não outra elaboração literária; nesse poema, elabora-se as qualidades de um herói; e, por fim, produz-se uma comparação entre esse herói em produção com um outro, com um herói da resistência negra, Zumbi dos Palmares.

Sem entrar, nas especificidades do poema, iniciemos com a produção discursiva do herói. A narrativa do herói esteve presente no imaginário desde os primórdios da história humana. A criação do herói nos permite enxergar motivações e personalidades específicas que situam o homem no mundo. Campbell nos fala do herói de mil faces:

> O herói, que em vida representava a perspectiva dual, ainda é, depois de sua morte, uma imagem-síntese: tal como Carlos Magno, ele apenas dorme e se levantará na hora que o destino o determinar, ou está entre nós sob outra forma. (CAMPBELL, 1949, p. 182)

Para Campbell (1997), a imagem amada, a temida, tende a perpetuar-se virando ídolo ou tabu. A figura de Oziel Alves que virou um ídolo, um mártir, não poderia se enquadrar no herói temido, porque sua origem é o povo simples, e ele o representa. O enunciado *'Salve Oziel Pereira/ Humilde mais lutador',* situa o herói numa outra perspectiva: ser humilde não implica em não lutar, ao contrário do esperado (espreita aqui

---

[49] **Tal análise foi apresentada no V colóquio internacional de análise do discurso realizado em São Carlos/SP.**

[50] OZIEL ALVES PEREIRA O ZUMBI DO PARÁ. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/banco/oziel-alves-pereira-o-zumbi-do-para. Acesso em: 25. Nov.. 2014.

um interdiscurso que localiza os humildes, os pobres, no espaço discursivo da resignação).

No poema, são mobilizados aspectos do movimento sem-terra (MST). Enunciados como o “ideal trabalhador”, a “determinação do lutar” e “a necessidade de plantar a terra”, produzem novas idealizações, ressignificando mais uma vez esse lugar do herói. Quando pensamos em ideal, nos remetemos a um modelo estabelecido, algo que seja então imaginável, portanto dentro do movimento espera-se um ideal trabalhador que possua a determinação do lutar, que tenha a necessidade de plantar, de colher, de semear.

O poema apresenta Oziel também como um salvador, ao enunciar: “Salve Oziel Alves Pereira/Para salvar a nação”. Isso nos leva a pensar a função social do herói no discurso do MST: a morte de Oziel passou a ser vista no grupo como um sacrifício, o seu sacrifício serviu de exemplo para o coletivo e principalmente para a juventude, de alguém que não mediu esforços para lutar, e que possuía então a bravura de um herói.

Isso nos leva à segunda elaboração, aquela que aproxima Oziel e Zumbi como heróis. O enunciado *'Salve Oziel Alves Pereira, Salve Zumbi do Pará'*, relocaliza no Pará e no presente Zumbi dos Palmares, símbolo da memória social da resistência negra à escravidão. Foi um dos líderes do Quilombo dos Palmares uma comunidade livre fundada por volta de 1517 formada por negros fugitivos de engenhos da capitania de Pernambuco. Zumbi é considerado um dos grandes líderes de nossa história, um símbolo de resistência contra a escravidão e destacou-se por ser um grande guerreiro. A memória de Zumbi aqui é acionada para a reconstrução de um discurso político pautado na liberdade e na dignidade de um grande líder. Um modelo de trabalhador que seja como Zumbi, heroico, destemido, sem medo, ameaçador, decidido e guerreiro.

Gennari (2011), em seu livro “Em busca da Liberdade: Traços da luta escrava no Brasil” traz a seguinte passagem sobre Zumbi:

> A sua coragem e o seu espírito de liderança impressionam também as autoridades coloniais. Numa crônica encomendada pelo governador Pedro Almeida, Zumbi é descrito como “negro de singular valor, grande ânimo e constância rara, cuja capacidade

> de ação, juízo e fortaleza aos nossos serve de embaraço e aos seus de exemplo". (GENNARI, 2011, p. 50).

A morte de Zumbi não representará uma derrota para os negros do quilombo, muito pelo contrário, Zumbi passa a ser uma ideia de liberdade e resistência. O menino Oziel para a juventude camponesa, também vem representando esse ideário de luta e resistência, diríamos uma memória em vida, presente no enunciado *'esperança no campo e na cidade/ és força para nossa união.*

As mortes de Oziel e Zumbi são constituídas enquanto um acontecimento histórico e acontecimento discursivo, apresentando, nessa discursivização, os sentidos de "*força e alento*" para aqueles que permanecem vivos. A formação discursiva que sustenta o herói, no entanto, tem como característica a generalização. Sendo salvador, a produção de Oziel como herói extrapola o grupo que ele representa e se amplia para "a nação". Isso obedece à lógica da produção do herói, que precisa se generalizar para a totalidade: não se espera que o herói o seja para poucos. Também Zumbi, herói de seu quilombo, se expande como referência ao longo da história e passa a representar as lutas dos negros brasileiros contra o escravagismo, e por fim, todas as lutas de todos os negros.

Nesse sentido há um deslocamento da memória de Zumbi no poema, há uma re-interpretação de sua figura, uma construção mística do herói no imaginário do grupo, através da elaboração poética de um fato dramático. No poema, há uma representação social de dois heróis, Zumbi como um herói solidificado e Oziel como um mártir para o movimento sem-terra, ambos compõem uma narrativa mística do "drama". Eles são figuras fundamentais na produção da narrativa da resistência camponesa e exercem um enorme fascínio em sua juventude.

Sendo a memória conforme Pêcheux (1999) entrecruzamentos de sentidos, a narrativa em torno da figura de Oziel transforma o universo do movimento em terreno para a produção dos mitos, ritos e narrativas relevantes para o grupo, produzindo uma memória de resistência. Tanto Oziel quanto Zumbi são paradigmas dos anseios sociais dos grupos oprimidos e através das narrativas de suas trajetórias de vida, uma cultura historicamente subalternizada se insurge, se expressa e se revela. O poema garante a imortalidade do menino Oziel garante pela rememoração e pela recordação; ele é,

portanto, uma fonte de identificação imaginária do grupo, ou melhor, dizendo, fonte de identidade coletiva.

O poema remete a uma memória marcada pela luta e resistência do povo negro para se reforçar e estabelecer um modelo, ou, pelo menos, tentar, de como deve ser e se portar um trabalhador do movimento sem-terra. A comparação de Oziel a Zumbi dos Palmares tenta romper com um discurso político para o qual que o jovem trabalhador não deve se insurgir, nem ser liderança; discurso onde há uma disputa de sentidos que são reconfigurados de modo a reconstruir realidades. "[…] a memória – o interdiscurso, como definimos na análise do discurso – é o saber discursivo que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo o dizer. " (ORLANDI, 1999, p. 64). No referido poema, aciona-se o discurso de mártir e herói, um discurso já dito, mas que agora, acionada pelas condições históricas em seu novo acontecer, assume um caráter político pensando na formação do sujeito enquanto militante. Portanto, o discurso é acionado e influenciado pelas suas condições históricas, remete-se a uma memória de mártir que ajuda na constituição da subjetividade individual que se constitui na identidade coletiva do movimento sem-terra.

A análise que aqui desenvolvemos, nos mostra a partir das séries enunciativas destacadas (como, a de um *ideal trabalhador*) qual o *status* do sujeito, sua *posição* e *lugar* dentro do discurso poético. O sujeito poeta é visto como um sujeito que expressa e verbaliza o discurso, de modo que sensibilize seus leitores, ao mesmo tempo em que conscientiza. Dessa forma, sua posição não é apenas de poeta, mas também de um militante engajado nas causas do movimento, que está falando a partir de um lugar específico, o MST, usando uma linguagem específica de engajamento e militância que valoriza as experiências que apontam uma memória de trauma. Abrindo um espaço para que sejam construídos sentidos de heroísmo e de bravura.

2.3 "O sangue jorra": um acontecimento discursivo da memória traumática

"O Sangue jorra"[51], se trata de um poema encontrado em uma coletânea intitulada "Versando poesia" (2016) organizado pelo MST. A coletânea possui poemas de vários poetas do movimento ou militantes engajados.

---

[51] MST. Movimento sem-terra. **Versando a rebeldia**. 2016.

O poema em questão nos interessa pelo fato do autor buscar inspiração na memória do trauma de dois massacres, o massacre de Eldorado do Carajás e o massacre no acampamento São Tomás Balduíno, o primeiro que nos interessa ocorreu na cidade de Eldorado do Carajás no ano de 1996, já o segundo ocorreu no estado do Paraná.

Do ponto de vista do contexto histórico, o massacre de Eldorado do Carajás foi um evento que marcou a história de luta do MST na região Sul e Sudeste do Pará, por essa razão se transformou em um símbolo de resistência para o movimento, uma vez, que a maioria dos poemas encontrados fazem referência ao massacre, seja para impulsionar os sujeitos a lutarem ou para convidá-los a dizer não ao esquecimento da história.

Tomando o discurso como um espaço privilegiado no qual o sujeito está imerso, consideramos o poema em questão como um acontecimento discursivo que se inscreve na memória do grupo, ao passo que vira inspiração para a produção de poemas no interior do movimento, verificamos que o acontecimento se inscreve também em uma dada formação discursiva obedecendo a certos enunciados.

Portanto, para esta parte do trabalho proponho uma análise ainda preliminar de alguns fragmentos do poema tentando verificar a noção de acontecimento discursivo e formação discursiva em Pêcheux e Foucault. Meu propósito, portanto, não é, armar uma interpretação focada em todos os aspectos e trechos do poema, o que nos interessa é apontar alguns trechos possíveis para interpretação, e como se inscreve o acontecimento discursivo na memória do grupo que obedece a uma determinada formação discursiva.

Começo pela verificação do enunciado *"jorrando sangue"* que está presente em todo o poema, o que nos leva a pensar no sentido da palavra sangue presente no texto como uma expressão de forte conotação. A realidade dos trabalhadores rurais que fazem parte do MST é permeada pela violência dos grandes proprietários e do Estado, como dito anteriormente. O poeta ao enfatizar o sangue como algo que *"jorra no asfalto"* considera que é uma sujeira advinda do sistema que *"tombam os sonhadores"*. Nesse sentido, o que tem me chamado atenção, na presença desse enunciado é o funcionamento discursivo que produz efeitos e sentidos de resistência nos sujeitos, *"mas não esqueçam, daqueles que acreditam no que vocês proferem/ a ponto de darem suas vidas pela causa",* ao enfatizar o sangue e o assassinato dos sonhadores são identificadas formas de denúncias que anunciam as relações de conflito e exploração ao qual esses sujeitos são submetidos.

Verificamos também, a quantidade de vezes que o enunciado sangue se apresenta no texto, o enunciado é apresentado 10 vezes desde o título, tal verificação aponta para a insistência e fixação do enunciado com algo atrelado a ideia de morte, *"o sangue jorra no asfalto"* se jorra é porque está sendo derramado pelo *"servidores do capital"* como aponta o poeta, interessa-nos portanto, apontar que ao fixar a repetição do enunciado sangue no poema, o autor expressa a sua revolta e deixa sua escrita marcada com uma conotação entre a morte e a dor. Ao apontar o asfalto o poeta também marca o lugar de memória em que o massacre ocorreu, de modo que não precisa informar que o massacre ocorreu na Curva do S[52], o que nos leva a julgar que o poeta escreve para um determinado tipo de público/sujeitos, delimitando um grupo de pessoas a qual é importante falar do fato.

Esse trecho, revela um processo de subjetivação que constroem identidades discursivas de sujeitos que dão ênfase na luta pela terra, na tentativa de fixar os sentidos da luta e resistência do MST. Ao fixar o vocabulário presente no poema para descrever os enunciados de acordo com a sua formação discursiva, foi verificado um conjunto de palavras que produzem um sentido de angústia que o escritor experimenta a partir do cotidiano do movimento, as palavras verificadas foram *"sangue, choro, tristeza, morte, assassinados, derrubados, ferir, atacar, dilacerar, tiros, ceifado"*, ao se atentar para o funcionamento discursivo dessas palavras dentro do poema, é possível dizer que elas obedecem uma certa regularização que definem sua existência e sentidos a partir dessa formação discursiva.

As palavras do poeta possibilitam uma imagem de horror dos acontecimentos, já que ele é afetado pela memória e pelo discurso retomado agora enquanto um acontecimento discursivo no poema. Outro trecho, importante que nos ajuda a entender como a memória se inscreve enquanto um acontecimento é encontrado na estrofe "*não estou lá!! Ninguém está"*, a memória do trauma é coletivizada até mesmo para os que não vivenciaram o ocorrido, a memória no poema é apresentado como algo vivo e presente.

É desse modo, que a memória se constitui como acontecimento discursivo, à medida que ela é acionada de acordo com as condições histórico-sociais e a partir dos lugares sociais dos sujeitos que fazem o uso dos enunciados de determinado campo discursivo. O campo em questão é marcado por conflitos e à linguagem que os sujeitos constituem é marcada pela violência. A memória do massacre ao ser utilizado no poema,

---

[52] Trecho da PA – 275.

ganha outro sentido, é uma nova maneira de dizer convidando os sujeitos a não esquecer, *"lembremo-nos"*.

O que mobiliza esse retorno ao passado, é a necessidade do sujeito de narrar o acontecimento que marca o cotidiano e as práticas do MST, ao ser trazido para o campo poético, o discurso da memória traumática passa a produzir efeitos de sentidos que ressaltam a necessidade de verbalizar a dor.

Nesta primeira reflexão procuramos compreender a relação que esses sujeitos têm com a sua escrita. Procurei compreender que é uma produção discursiva que os sujeitos falam de si e da sua realidade, é um discurso que possui suas próprias condições de existência e que se anuncia de modo diferente a cada instante. Nesse sentido, deixo aqui uma afirmação de Foucault (2008):

> Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas consequências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. (FOUCAUTL, 2008, p. 31)

Dizíamos acima que o discurso se anuncia de forma diferente cada vez que é proferido, por essa razão consideramos a memória do massacre no poema enquanto um acontecimento. O acontecimento discursivo ao qual tratamos nos interessa pelo seu modo de produção.

Nesse sentido vamos considerar algumas outras passagens do poema para a compreensão dessa prática discursiva, cuja a memória estabelece uma relação entre a enunciação e a produção de sentidos.

> *Assim como os troncos das castanheiras,*
> *Postos de pé para que sustentem a lembrança*
> *E persistam dia a dia, como se insistindo para que não esqueçamos,*
> *Eu vos peço: Não esqueçam!* [53]

Percebe-se que a escrita cada vez mais se mostra como espaço em que os sujeitos legitimam a importância de o acontecimento ser lembrado. A lembrança deve ser mantida viva para que a luta no movimento continue, há sempre interesses em torno da memória

[53] Trecho do poema "Jorrando sangue" - Versando poesia, MST.

para que esta seja lembrada, apagada ou silenciada. O monumento das castanheiras está presente em um ato de resistência, o MST assume então uma narrativa com vistas a produção de um sujeito coletivo que abrace a causa do movimento a partir do contexto de luta passadas e presentes.

Ao ser enfatizado o monumento das castanheiras no poema, nota-se que o poeta ilustra o acontecimento como um exemplo de luta para construção histórica dos sujeitos do MST, na tentativa de fixar os sentidos da luta no movimento, possibilitando a criação de novos enunciados, a esse respeito, interessou-nos a posição de Foucault (2008) que nos mostra como a partir dos enunciados/corpo de enunciados, se desenvolvem regras que permitem construir outros enunciados diferentes.

O monumento ao ser fixado no poema como uma lembrança aponta para um funcionamento discursivo da memória em que os sujeitos fazem seu uso para trabalhar o imaginário e as subjetividades do movimento, produzindo sentidos que destacam a necessidade de uma lembrança sempre viva e presente do massacre.

Caracterizar o discurso do MST, nos leva a fazer uma reflexão sobre o tipo de escrita que esses sujeitos vêm construindo. Retomando as considerações anteriores, é uma escrita baseada nas experiências dos sujeitos, as experiências que enfatizamos são as que foram de algum modo dolorosas para os trabalhadores e que afetam todos do movimento, uma vez que se trata de uma memória coletiva.

Observamos os seguintes fatos, no poema o autor recorta um acontecimento da história de luta do MST, que é realocado para um espaço poético capaz de sensibilizar os sujeitos – julgamos que a poesia se apropria dos testemunhos que emergem e se apresenta como algo autêntico, sendo uma representação da realidade – ao fazer esse recorte, ele possibilita a criação de enunciados que se ligam a uma formação discursiva que fazem referência a um determinado campo de ideias.

A insistência do "lembrar' também pode ser verificada em um campo de interesses em volta da memória. Ao lutar contra esse esquecimento o MST, estabelece formas de resistência e de luta em que os sujeitos são sempre convidados a lutar pelos que já morreram.

Vemos que esse discurso, que estamos chamando de "poética da dor", produz nos sujeitos gestos de resistência como vem sendo enfatizado, – ainda como uma hipótese, dado que a análise está sendo feita de modo preliminar – é um discurso que está emergindo como um testemunho dos trabalhadores do campo paraense, e ao ser descolado para o campo literário, produz efeitos de sentido abrindo um leque para a interpretação

da escrita.

As análises realizadas, nos levaram a apontar a necessidade de trabalhar o campo poético enquanto uma escrita que produz uma determinada perspectiva discursiva ao enfatizar a memória do trauma, em virtude do contexto ao qual as narrativas emergem. Seria conveniente desde já, reforçar o quão importante e central é o papel desempenhado pela literatura, ao propormos uma análise discursiva da literatura de testemunho presente nessa escrita, estamos tentando apresentar sob nova perspectiva a construção de uma pesquisa no campo interdisciplinar aproximando discurso - com todas as suas possibilidades de sentidos, escrita, enunciação e subjetivação – e literatura como um campo de representação dos registros e vivências dos sujeitos.

De modo mais amplo, procuramos exercer uma análise que mostre como memória do massacre se inscreve enquanto um acontecimento discursivo. Consideramos enquanto acontecimento discursivo por se tratar de uma memória que aparece em contextos variados, sempre possuindo outros sentidos dependo do status, da posição ou do lugar de quem profere o discurso. As séries enunciativas que destacamos a partir das palavras que remetem a dor, tristeza e violência, nos ajudam a entender os sentidos que esse discurso agora assume. Um dos sentidos que estamos interpretando desse discurso, seria seu sentido testemunhal. O sujeito anuncia a partir de uma linguagem forte, uma narrativa que mostra o corpo sendo alvo da violência, o autor se apropria de características de uma memória que marcou a história de luta do MST na região, e a transforma (acontecimento discursivo) e um registro de militância, resistência e engajamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos que pensar a poética do MST implica levar em conta dimensões do discurso identitário produzido no interior do movimento, evocando as representações que se constroem nas narrativas como nos poemas em estudo. A ideia é compreender os sentidos poéticos que o movimento vem construindo, uma vez que é uma poética que não se rende a estética que está pré-estabelecida, analisando-as dentro de uma formação discursiva da resistência.

As análises que realizamos nos levaram a contatar que os sujeitos se inserem em um espaço de constante conflito que desencadeia um discurso construído a partir da memória do trauma. Nesse sentido as poesias vão sendo construídas como a emergência de um discurso que marca a vida e o corpo dos sujeitos que acompanham a história de luta e militância do MST. É bem verdade que nossas constatações ainda são preliminares,

mas tentamos mostrar um esboço do andamento da pesquisa, primeiro com a contextualização histórica do MST e a sua atuação na região, no segundo momento apresentamos como a poesia se insere no espaço do MST e como a mesma é valorizada e trabalhada no movimento, no terceiro momento apresentamos os principais conceitos ao qual estamos nos embasando para a construção da pesquisa e propondo pensar a literatura de testemunho nessas poesias, utilizando como metodologia a análise do discurso.

REFERÊNCIAS

BARTHES, R. **Aula.** Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1997.

FOUCAULT, M. O enunciado e o arquivo. In: **A Arqueologia do saber**. 5 eds. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997, p. 87-150.

GINZBURG, J.: Linguagem e trauma no escrito do testemunho. **Revista Conexão Letras.** v.3. ISSN: 2594-8962. 2008.

ORLANDI, E. **Análise de discurso.** Princípios e procedimentos. Campinas, S.P: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: Achard, Pierre *et. al.* **Papel da memória.** Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-71.

SALGUEIRO, W.**:** Trauma e resistência na poesia de testemunho do Brasil contemporâneo. **MOARA**. ISSN: 0104-0944. 2016.

TORINHO, M. E.: Uma poética do silêncio: Trauma, representação e linguagem em "fuga da morte de Paul Celan". **Anu. Lit.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 107-122, 2014. ISSNe 2175-7917.

XAVIER, J. R.: De memórias, Trauma e Ficção: Um olhar sobre a narrativa de Bernardo Kucinski. **Revista Eletrônica Literatura e Autoritarismo.** Dossiê no 16 – ISSN 1679-849X. 2016.

POSIÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC

Alice Silau Amoury Neta, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática; Bolsista CAPES, Bacharel em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, aliceamoury@outlook.com.br.

Ana Cristina Viana Campos, Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Doutora em Odontologia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, anacampos@unifesspa.com.br.

Resumo

O processo educativo pode atuar como meio para a promoção de saúde ao ser humano, uma vez que possui a capacidade de moldar o seu projeto de vida. Logo, a educação pode ser concebida dentre os melhores caminhos para melhoria do nível de saúde das populações e para propiciação da qualidade de vida a essas (González, 1998). Assim, considerando-se o caráter normativo da BNCC para os currículos da Educação Básica no Brasil, objetiva-se com este estudo identificar o espaço que fora concedido pelo documento diretivo à Educação para Saúde, no que se refere à etapa educacional do Ensino Fundamental. Para tal, foi realizada análise de conteúdo documental da BNCC, de forma qualitativa e quantitativa, afim de a posição dada à saúde seja satisfatoriamente explicitada. Por meio das análises foi possível identificar que os conteúdos relativos à saúde se encontram dispostos no componente curricular de Ciências, que prevê o desenvolvimento de 111 habilidades nos educandos no decorrer do Ensino Fundamental, das quais 12 correspondem às habilidades em saúde. Ao considerar-se a relevância social dos conhecimentos de saúde, sobretudo para prevenção de agravos nos educandos, conclui-se que os currículos devem ser complementados com mais conteúdos da área. Sugere-se a implementação e o ensino de temáticas relacionadas à saúde mental e à

prevenção do uso de drogas, atualmente não abrangidas pela BNCC para o decorrer do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: BNCC; Educação para Saúde; Ensino de Ciências; Ensino Fundamental.

Abstract:

The educational process can as a means to promote health to the human being, since it has the capacity to shape their life project. Therefore, education can be conceived among the best ways to improve the health level of the populations and to propitiate their quality of life (González, 1998). Thus, when considering the normative nature of the BNCC for the curricula of Basic Education in Brazil, this study aims to identify what space was granted by the directive document to Health Education, regarding the educational stage of Elementary School. For this purpose, a documentary analysis of the BNCC was carried out, in terms of its content, in a qualitative and quantitative way, so that the position given to health is satisfactorily explained. Through the analyzes, it was possible to identify that health related contents are available in the curricular component of Sciences, which provides for the development of 111 skills in the students during the Elementary School, of which 12 correspond to health skills. When considering the social relevance of health knowledge, especially for the prevention of injuries in students, it is concluded that curricula must be complemented with more content in the area. It is suggested the implementation and teaching of topics related to mental health and drug prevention, currently not covered by the BNCC during the Elementary School.

Keywords: BNCC; Health Education; Science teaching; Elementary School.

Introdução

É sabido que o ideal da humanidade varia de acordo com o avanço civilizatório e por meio das lutas pelos direitos. Daí a necessidade de que todos participem desse ideal, afim de que seja mantido a todos e a todas o direito a ser gente, a passar por esse

aprendizado. O mestre atua como peça fundamental para alcance e desfrute desse direito (ARROYO, 2013).

Assim, “a Educação Básica universal como direito situa-se nessa história de luta pelo direito de todos a sermos humanos. Esse é o fio-condutor das lutas sociais e políticas pelos direitos humanos, ou melhor, pelo direito básico universal, a sermos plenamente humanos” (ARROYO, 2013, p. 53).

Além disso, “a partir de uma perspectiva integral da educação, pretende-se que o aluno seja educado não apenas nos saberes científicos, mas para fazer frente aos desafios que potencialmente a vida moderna coloca e para cobrir outras facetas da personalidade” (YUS, 1998, p. 63). Dessa forma, evidencia-se o papel primordial do ensino de temáticas relacionadas ao comportamento dos indivíduos, em relação a si e aos demais, afim de que tenhamos avanços sociais significativos. Nesse sentido, reafirma-se a relevância da Educação para Saúde nas práticas em sala de aula, afim de que por meio do ensino comum se possibilite alcançar melhores resultados de prevenção de agravos e promoção do estado de saúde aos escolares.

Desse modo, o intuito dessa pesquisa está em identificar qual espaço fora concedido pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) à Educação para Saúde, no que se refere à etapa educacional do Ensino Fundamental e evidenciar a abrangência propiciada para o ensino em saúde por meio desse documento educacional diretivo. Assim, será possível encorajar debates acerca desta temática e promover novas pesquisas cientificas na área.

Duas coisas devem andar juntas em nossa maneira de entender a educação: a melhoria pedagógica e o compromisso social (ASMANN, 2012, p. 32). Logo, o despertamento para o desenvolvimento de habilidades em saúde nos educandos atua como peça colaborativa da educação em relação à sociedade e dota os professores de responsabilidade social, uma vez que se empoderam da missão de educar-se não apenas para o desenvolvimento de habilidades meramente técnicas e / ou cientificas, mas em educar-se para a vida.

> Educar para a vida deveria ser uma redundância. No entanto, foi uma das ideias motrizes do pensamento pedagógico progressista. Em primeiro lugar, a história da educação mostra que essa ideia surgiu das propostas educativas renovadoras diante dos modelos

> tradicionais assentados na centralidade do professor e em uma determinada concepção livresca e memorisalistica da cultura. A partir do movimento da Escola Nova, passando pela escola moderna de Celestin Freinet, pelas propostas pedagógicas anarquistas até as alternativas de desescolarização, critica-se não só a forma de ensinar da escola tradicional, como também a visão dos conteúdos que são considerados distantes das temáticas e das preocupações tanto dos estudantes quanto do ambiente circundante em geral. "Não separar a escola da vida" é uma crítica à escola tradicional e, ao mesmo tempo, uma das alternativas propostas (JARES, 2005, p. 94).

Além disso, abordar conteúdos relacionados ao dia-a-dia dos estudantes e às demandas sociais que enfrentarão pode auxiliar no desenvolvimento de interesse pelo estudo e estimular sua participação ativa em sala de aula, como relatado por Freinet (1978, p. 41), ao abordar lembranças de suas experiencias enquanto aluno: "a vida parava lá, onde a escola começava: um mundo novo, totalmente diferente daquele que vivíamos, com outras regras, outras obrigações, outros interesses, ou o que é mais grave, uma ausência as vezes dramática de interesse".

Daí a necessidade de não se dissociar conteúdos curriculares tradicionais, tão demandados à alfabetização científica, das demandas sociais e humanas que os educandos enfrentarão ao atravessarem para fora dos portões da escola, como as demandas em saúde.

Assim, o estudo presente pretende, em suas entrelinhas, evidenciar a importância concedida pela BNCC para a Educação para a promoção de saúde nos escolares e identificar como e em quais aspectos foi projetado o ensino afim de que o ambiente escolar atue como promotor da saúde aos escolares no Ensino Fundamental. Afinal, "a educação, assim como a esperança, é por definição, um projeto de futuro. Uma entrega aos demais para construir e reconstruir caminhos e possibilidades" (JARES, 2005, p. 187).

1. Metodologia

Este é um estudo documental realizado no documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no que se refere ao componente curricular de Ciências no Ensino Fundamental.

A pesquisa documental é caracterizada pela utilização de fontes documentos no sentido amplo, ou seja, não apenas documentos impressos, mas também jornais, fotos e filmes, por exemplo. É papel do pesquisador que aderir ao tipo de pesquisa documental o tratamento analítico das matérias-primas obtidas para o desenvolvimento de sua investigação e análise (SEVERINO, 2006).

A interpretação dos resultados foi realizada por meio de análise descritiva e os resultados são apresentados em tabelas, quadros e gráficos, haja vistas que "tem como objetivo a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 28).

2. Apresentação e Discussão dos Resultados

A concepção de educação em saúde está atrelada aos conceitos de educação e saúde. Tradicionalmente é compreendida como transmissão de informações em saúde, com uso de tecnologias mais avançadas ou não (SALCI et al., 2013, p. 225). Assim, a educação em saúde pode ser desenvolvida em diversos ambientes, dentre eles, o ambiente escolar, que se destina sobretudo ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem.

> A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano. A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa (BRASIL, 2013, p. 130).

Assim, o desenvolvimento de Educação para a Saúde no ambiente escolar tende a corroborar para a melhoria da qualidade da Educação, por meio do estímulo ao conhecimento e ao desenvolvimento da saúde individual e coletiva, demandas intrínsecas ao viver humano e social.

Assim, o Ministério da Educação, por meio da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) expressa a preocupação com o desenvolvimento de uma educação integral, que corrobore para a promoção da saúde dos indivíduos no decorrer do ciclo de vida escolar.

Esse documento diretivo trata-se de um instrumento que normatiza o conjunto de habilidades mínimas a serem desenvolvidas junto aos estudantes, de acordo com o nível educacional em que se encontram. Sua utilização como base na formulação dos currículos é obrigatória, afim de que seja unificado o padrão mínimo de qualidade a ser desenvolvido e ofertado como direito aos educandos.

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).

Dessa forma, a BNCC age como padrão a ser seguido para desenvolvimento dos currículos escolares, afim de que haja padronização dos conteúdos basilares de ensino na Educação Básica brasileira, tanto no que se refere às instituições públicas quanto às instituições privadas.

> A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN's. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018, p. 16).

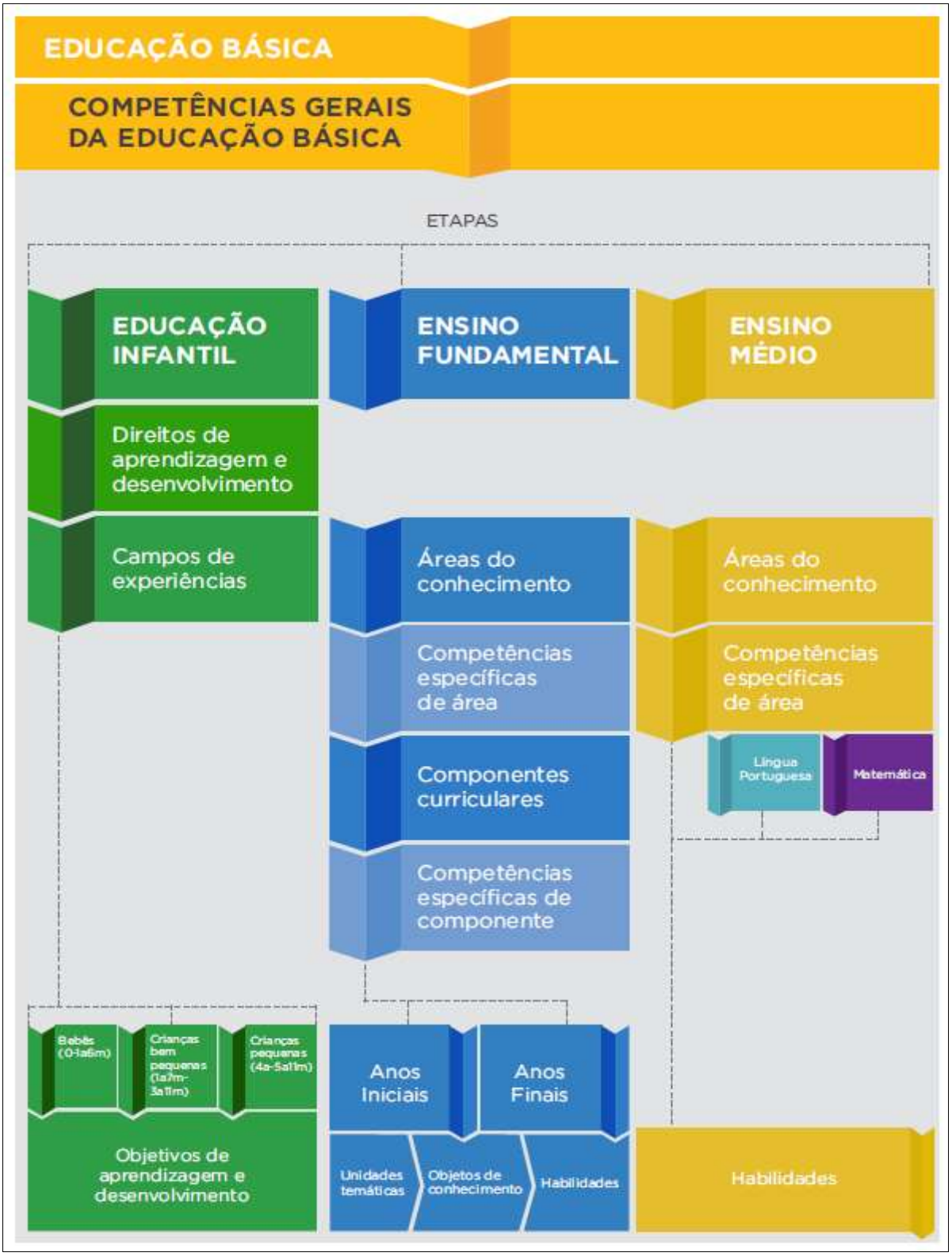
Tal instrumento normativo apresenta ainda a preocupação com o ensino integral aos estudantes, a ser desenvolvido em todas as etapas da Educação Básica, e que deve

habilitar os educandos em seus mais diversos dimensionamentos humanos, além de preocupar-se em promover boas práticas sociais.

> A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros (BRASIL, 2018, p. 5).

Além disso, a BNCC estabelece as competências gerais da Educação Básica correspondente às etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme expresso na Figura 1.

Figura 1 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018, p. 24)

De acordo com o instrumento, são abrangidas 5 áreas do conhecimento para ensino no decorrer do Ensino Fundamental, que por sua vez englobam 9 componentes curriculares que compreendem todas os anos escolares do Ensino Fundamental, com

exceção do componente “Língua Inglesa”, que se torna obrigatório para ensino apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme expresso no Quadro 1.

Quadro 1 – Organização Curricular da BNCC para o Ensino Fundamental

Área	**Componente Curricular**	**Anos Contemplados**
Linguagens	Língua Portuguesa	1º ao 9º
	Arte	1º ao 9º
	Educação Física	1º ao 9º
	Língua Inglesa	6º ao 9º
Matemática	Matemática	1º ao 9º
Ciências da Natureza	Ciências	1º ao 9º
Ciências Humanas	Geografia	1º ao 9º
	História	1º ao 9º
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1º ao 9º

Fonte: Autoras (2019)

Cada componente curricular, por sua vez, desenvolve-se por meio de unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades específicas por nível educacional, conforme expresso na Figura 2.

Figura 2 – Organização do Componente Curricular conforme a BNCC

CIÊNCIAS – 1º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO			HABILIDADES
Matéria e energia	Características dos materiais			**(EF01CI01)** Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente.
Vida e evolução	Corpo humano Respeito à diversidade			**(EF01CI02)** Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções. **(EF01CI03)** Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde. **(EF01CI04)** Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.
Terra e Universo	Escalas de tempo			**(EF01CI05)** Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos. **(EF01CI06)** Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.

Fonte: Brasil (2018, p. 332)

Os conteúdos para ensino previstos na BNCC se posicionam como direitos a serem garantidos aos educandos, para seu completo desenvolvimento em dado componente curricular, assim, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que

devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares" (BRASIL, 2018, p. 29).

> A educação garante o acesso às informações necessárias para a valorização e incorporação de hábitos saudáveis (prevenção ativa), além de promover uma cultura de paz, valorizando não só o indivíduo e suas habilidades, mas também o coletivo, capacitando-os a resolverem problemas pessoais e da comunidade (MACIEL et al, 2010, p. 393).

Nessa perspectiva, as unidades temáticas devem nortear o ensino e os conteúdos a serem abordados ao longo dos níveis educacionais do Ensino Fundamental, sob a vertente de determinado componente curricular.

> Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades (BRASIL, 2018, p. 29).

A BNCC aborda conteúdos de Educação para Saúde como parte inerente ao componente curricular de Ciências, no que concerne ao Ensino Fundamental.

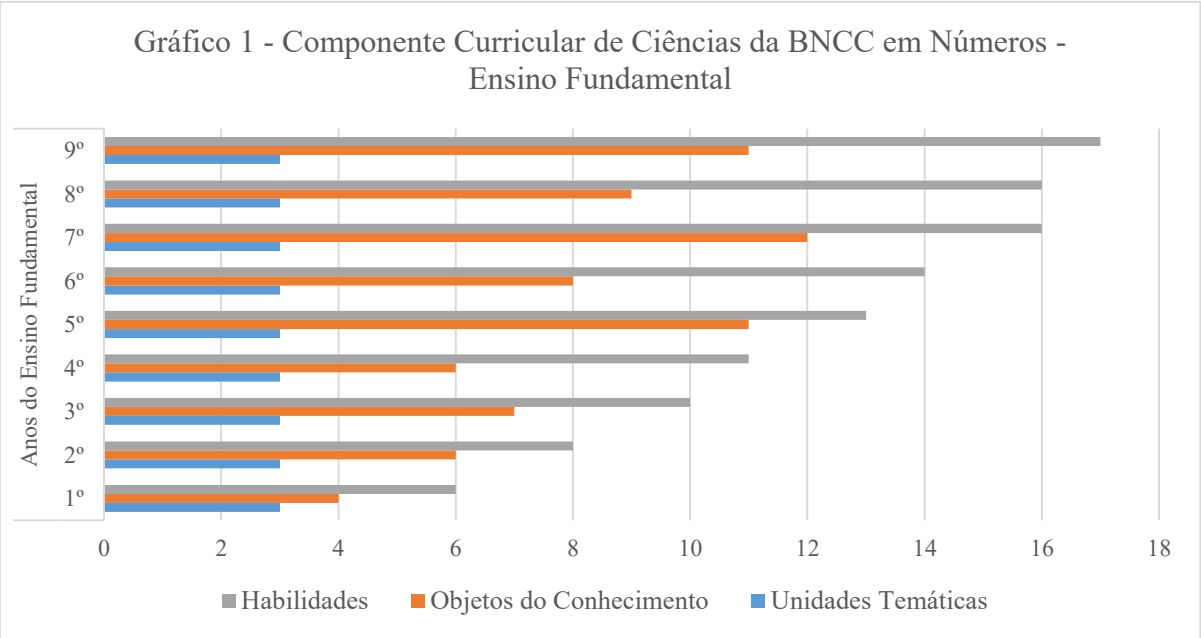
O componente curricular de Ciências, estrutura-se por meio de 3 unidades temáticas, no decorrer do Ensino Fundamental que se desdobram por meio de objetos do conhecimento relacionados à cada área temática abordada, que por sua vez, relacionam-se com tipologias de habilidades a serem propiciadas aos escolares em cada nível do processo educacional.

Dentre as 8 competências previstas na BNCC, inerentes ao ensino de Ciências no Ensino Fundamental, tem-se nas competências de número 7 e 8 a explicitação dos objetivos do ensino de Ciências que se relacionam à Educação para Saúde.

> 7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar

> e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
>
> 8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 324).

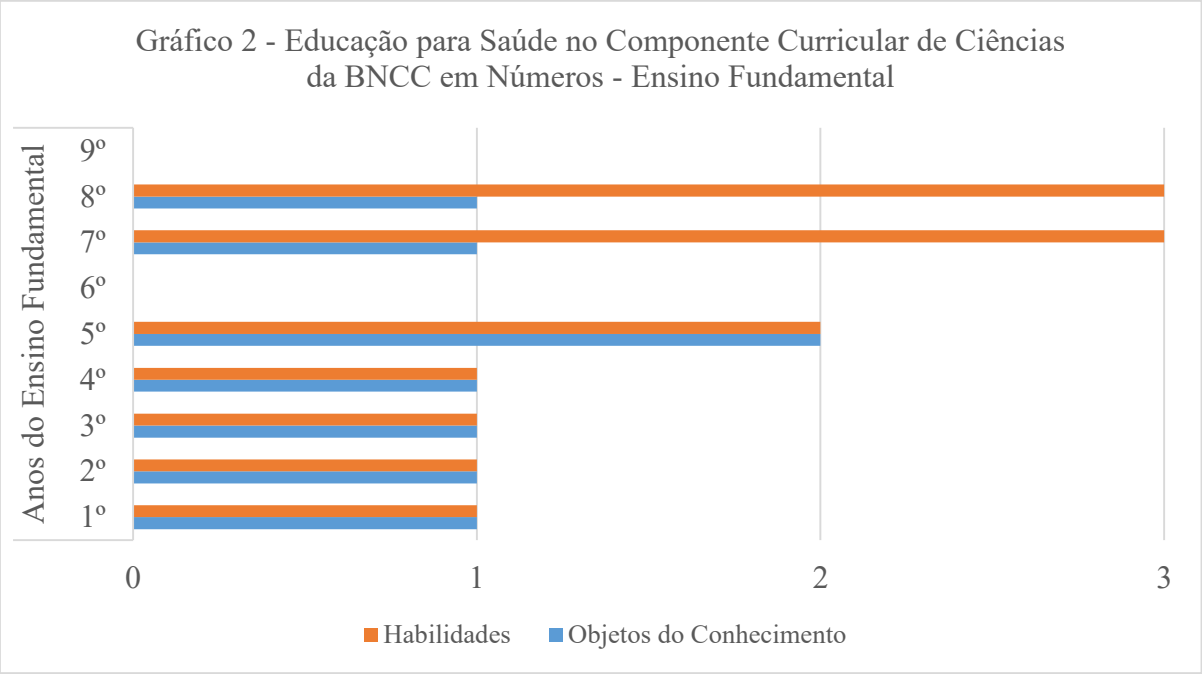
Ao analisar-se a BNCC estruturalmente é possível evidenciar-se quantitativamente a abrangência do ensino de Ciências projetado para o decorrer do Ensino Fundamental, conforme Gráfico 1.



Fonte: Autoras (2019)

É possível se evidenciar, por meio do Gráfico 1, que o desdobramento de habilidades é planejado para ocorrer de forma progressiva, ao longo dos anos escolares. Ao todo, o educando deve desenvolver 111 habilidades relacionadas à exploração de 74 objetos de conhecimento em Ciências, concernentes às 3 unidades temáticas que estruturam o componente curricular: “Matéria e Energia”, “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”.

No que diz respeito às habilidades pertinentes à saúde, no entanto, tais encontram-se dispostas nas unidades temáticas “Matéria e Energia” e “Vida e Evolução” especificamente. Os quantitativos de objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à saúde dispostas nas unidades temáticas referidas estão expressas no Gráfico 2.

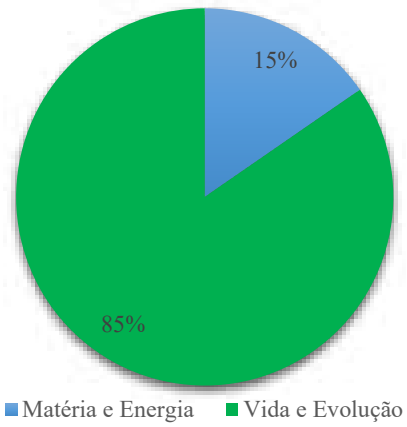


Fonte: Autoras (2019)

Os níveis educacionais que apresentam maior número de habilidades em saúde para serem desenvolvidas são 7º e 8º anos com 3 habilidades cada, número quatro vezes inferior, no entanto, à média de habilidades projetadas por ano escolar no componente curricular de Ciências. Já o 6º e 9º anos não apresentaram nenhum objeto do conhecimento ou habilidade relacionada à área da saúde.

No que se refere às habilidades em saúde planejadas para ensino, a maioria concentra-se na Unidade Temática “Vida e Evolução”, conforme expresso no Gráfico 3, limitando-se a ocorrência da previsão de ensino relacionada à “Matéria e Energia” aos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com o desenvolvimento de uma habilidade em saúde por nível educacional.

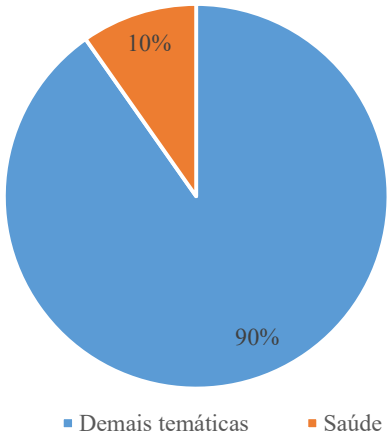
Gráfico 3 - Percentual de habilidades em saúde desenvolvidas por unidades temáticas



Fonte: Autoras (2019)

Em contrapartida, ao estabelecer-se comparativo entre o quantitativo total de habilidades definidas para serem desenvolvidas por meio do ensino de Ciências no Ensino Fundamental com a quantidade total dessas habilidades que correspondem à área da saúde, tem-se a proporção de 12/111, o que corresponde aproximadamente à 10% do total de habilidades previstas por meio do ensino de Ciências, conforme expresso no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Proporção de habilidades desenvolvidas no componente curricular de Ciências da BNCC



Fonte: Autoras (2019)

O Ensino Fundamental, conforme BNCC subdivide-se ainda em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano). Trata-se da etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração, atendendo estudantes entre 6 e 14 anos (BRASIL, 2018).

É necessário enfatizar que as demandas educacionais são distintas nas duas etapas do Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Fundamental – Anos Iniciais terá como público em sua maioria dos alunos inserem-se em uma faixa etária referente à infância, enquanto no nível Ensino Fundamental – Anos Finais, os alunos inserem-se em faixa etária correspondente à transição entre infância e adolescência (BRASIL, 2018).

Os conteúdos em saúde a serem abordados no Ensino Fundamental estão dispostos nos Quadros 2 e 3, contemplando-se os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente.

Quadro 2 – Educação para a Saúde na BNCC - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

CIÊNCIAS - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Ano	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
1º	Vida e evolução	Corpo humano	(EF01CI03) Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde
2º	Matéria e energia	Prevenção de acidentes domésticos	(EF02CI03) Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).
3º	Matéria e energia	Saúde auditiva e visual	(EF03CI03) Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.

4º	Vida e evolução	Microrganismos	(EF04CI08) Propor, a partir do conhecimento das formas de transmissão de alguns microrganismos (vírus, bactérias e protozoários), atitudes e medidas adequadas para prevenção de doenças a eles associadas.
5º	Vida e evolução	Nutrição do organismo	(EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.
		Hábitos alimentares	(EF05CI09) Discutir a ocorrência de distúrbios nutricionais (como obesidade, subnutrição etc.) entre crianças e jovens a partir da análise de seus hábitos (tipos e quantidade de alimento ingerido, prática de atividade física etc.).

Fonte: Autoras (2019) adaptado de Brasil (2018)

Ao analisar-se as habilidades em saúde a serem desenvolvidas no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível constatar-se que todos seus níveis escolares foram contemplados com ao menos uma vertente do ensino de Ciências direcionada à Educação para Saúde.

> Na atenção à saúde da criança, há estreita relação entre a Educação em Saúde e a promoção da saúde, visto que as ações implementadas em todos os níveis de atenção, além de tratar e/ou prevenir doenças, destinam-se, também, a promover o crescimento e desenvolvimento infantil numa perspectiva de qualidade de vida (MACIEL et al, 2010, p. 392).

Já no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, nem todos as etapas educacionais são abrangidas pelo ensino de habilidades para a saúde. No entanto, nos anos em que se definiu o estudo, são projetadas o desenvolvimento de 3 habilidades por

ano escolar, número superior à média de habilidades desenvolvidas no decorrer dos anos iniciais.

Quadro 3 – Educação para a Saúde na BNCC - Anos Finais do Ensino Fundamental

CIÊNCIAS - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			
Ano	Unidade Temática	Objetos do Conhecimento	Habilidades
7º	Vida e evolução	Programas e indicadores de saúde pública	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.
			(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.
			(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.
8º	Vida e evolução	Sexualidade	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de

			compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).
			(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.
			(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).

Fonte: Autoras (2019) adaptado de Brasil (2018)

Assim, apenas o 7º e 8º anos são contemplados com habilidades pertinentes à Educação para Saúde. O conhecimento acerca dos programas governamentais direcionados à prevenção de agravos por meio da saúde pública e de assuntos relacionados à saúde sexual são abordados nesta etapa do Ensino Fundamental.

Afim de melhor evidenciar os temas de saúde abordados por meio do ensino de Ciências nos anos iniciais, o Quadro 4 aborda em termos gerais as temáticas relacionadas às habilidades e aos objetos de conhecimento definidos para estudo por meio da BNCC.

Quadro 4 – Temáticas de Educação para Saúde abordadas no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Temática de Saúde
1º	Higiene corporal
2º	Prevenção de acidentes domésticos
3º	Manutenção da saúde auditiva e visual
4º	Prevenção de doenças provocadas por microrganismos
5º	Alimentação saudável

	Prevenção de doenças provocadas por má alimentação
7º	Políticas públicas de saúde
	Vacinação
	Qualidade de vida
8º	Prevenção de gravidez precoce
	Doenças sexualmente transmissíveis, com ênfase na AIDS

Fonte: Autoras (2019)

Desse modo, é possível identificar por meio do Quadro 4, que as temáticas abordadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental se relacionam aos conhecimentos basilares em saúde, e condizem com as faixas etárias dos escolares nessa etapa educacional. A temática da higiene corporal e prevenção de acidentes domésticos inicia o diálogo dos alunos com os objetos do conhecimento em saúde de maneira assertiva, dotando-os de conhecimento prático e aplicável ao viver familiar e social, já nos primeiros contatos do indivíduo com o Ensino Fundamental.

> Elevados índices de cárie incidem sobre crianças de 0 a 6 anos de idade, faixa etária pré-escolar, por conta disso há grande relevância na implementação de educação em saúde bucal e de programas preventivos relacionados à higiene oral junto aos escolares das séries iniciais (FREIRE et al., 1996).

Assim, são projetadas para desenvolvimento de aprendizagens as temáticas de saúde dispostas no Quadro 4, considerando-se os objetos do conhecimento e habilidades correlacionadas, no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao todo, 11 temáticas em Educação para Saúde são abrangidas pela BNCC ao decorrer do Ensino Fundamental, compreendendo-se desde o conhecimento acerca das implicações e da necessidade do desenvolvimento de higienização corporal satisfatória, aos alunos de 1º ano, até conhecimentos acerca de doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos, aos alunos de 8º ano.

É sabido que o processo educativo pode atuar como meio para a promoção de saúde ao ser humano, uma vez que possui a capacidade de moldar o seu projeto de vida.

Logo, a educação pode ser concebida dentre os melhores caminhos para melhoria do nível de saúde das populações e para propiciação da qualidade de vida a essas (González, 1998).

À vista disso, o ensino em sala de aula de temáticas como cuidados para a prevenção de agravos, por exemplo, enquadrada na Educação em Saúde pode lapidar o comportamento humano, por meio da correta compreensão acerca de cuidados individuais para promoção da própria saúde e da comunidade que o cerca, conforme lembra BUSS (2009).

> A prática educativa insere-se como uma prática transformadora, que se constrói pautada no diálogo e no exercício da consciência crítica reflexiva, que prioriza a transformação da realidade e das pessoas envolvidas por meio da ampliação da capacidade de entender a complexidade dos determinantes do ser saudável (BUSS, 2009 apud ARIOLI, 2013, p. 680).

Outrossim, temáticas referentes à saúde constituem-se como necessidades sociais, uma vez que se vinculam ao dia-a-dia prático dos educandos, logo, sua inserção em sala de aula corrobora para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nesse ambiente.

> A promoção da saúde pode ser conceituada como um processo que permite as pessoas e a comunidade manter seu estado de bem-estar, ou seja, uma ferramenta que reforça os ideais e as pratica democráticas não restritas a setores específicos como o da saúde, mas um assunto de interesse geral (ANDRADE, 2017 p. 29).

No entanto, por meio das análises desenvolvidas foi possível identificar-se que temáticas pertinentes à saúde mental não foram contempladas pelo instrumento normativo no que se refere ao Ensino Fundamental.

Agravos em saúde mental podem provocar incapacidades mentais importantes, culminando-se até mesmo na elevação das taxas de mortalidade, decorrentes da redução drástica da qualidade de vida daqueles que deles se acometem. Quando ocorrem em faixas etárias próprias da infância e adolescência o quadro torna-se ainda mais grave, visto ser

consenso a alta probabilidade de recorrência de morbidades psiquiátricas em fases da vida mais tardias (HARRINGTON, FUDGE, RUTTER, PICKELS & HILL, 1990).

Além disso, a carência no desenvolvimento de habilidades relacionadas à saúde se evidencia nos anos escolares de 6º e 9º anos, que por se tratarem de anos de transição escolar poderiam abordar conteúdos que corroborariam para a adaptação dos educandos, como temáticas de saúde mental, por exemplo. afim de que os educandos consigam compreender e se posicionarem no sentido da prevenção desses agravos.

Considerações Finais

No que concerne à Educação para Saúde, muito já se conquistou nos últimos anos. A implementação de habilidades e objetos do conhecimento referentes à saúde por meio do componente curricular de Ciências na BNCC é uma conquista. No entanto, torna-se necessário que haja engajamento político e incentivos para a capacitação dos professores, principalmente nos anos iniciais, afim de que estejam preparados para o ensino das temáticas em saúde previstas em cada nível educacional.

Haja vistas o caráter normativo da BNCC se faz necessário que haja levantamento de demandas formativas junto aos professores e sejam disponibilizados momentos de formação continuada, afim de que esses consigam desenvolver satisfatoriamente as habilidades em saúde previstos para o desenvolvimento no decorrer dos níveis educacionais do Ensino Fundamental.

Agradecimentos

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), agência financiadora deste estudo, ao PPGECM (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática) e ao GEPEDS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Saúde).

Referências

ANDRADE, S. M. et al.. **Bases da Saúde Coletiva** – 2ª ed. Londrina: Eduel, 2017.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BUSS, P. M; CARVALHO, A. I. Desenvolvimento da promoção de saúde no Brasil nos últimos 20 anos (1988 – 2008). **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, p. 2305-2316, dez., 2009.

FREINET. C. **Técnica Freinet de la escuela moderna**. 10. ed. México: Singlo XXI, 1978.

FREIRE, M. C. M.; MELO, R. S.; SILVA, S. Dental caries prevalence in relation to socioeconomic status of nursery school children in GoiâniaGO, Brazil. **Community Dent. Oral Epidemiol**., Copenhagen, v.24, n.5, p.357-361, Oct. 1996.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** – 6ª ad. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZÁLEZ, M. I. S. (1998). La educación para la salud del siglo XXI. **Comunicación y salud**. Madrid: Diaz de Santos.

HARRINGTON, R. C., FUDGE, H., RUTTER, M., PICKELS, A. & HILL, J. (1990). Adult outcomes of childhood and adolescentes depression. Risk for antisocial disorders. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, 434-439.

JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MACIEL, E. L. N.; OLIVEIRA, C. B.; FRECHIANI, J. M.; SALES, C. M. M.; BROTTO, L. D. A.; ARAÚJO, M. D. Projeto Aprendendo Saúde na Escola: a experiência de repercussões positivas na qualidade de vida e determinantes da saúde de membros de uma comunidade escolar em Vitória, Espírito Santo. **Ciência e Saúde Coletiva**, n. 15, v. 2, p. 389 – 396, 2010.

SALCI, M. A. et al.. Educação em saúde e suas perspectivas teóricas: algumas reflexões. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 224-230, jan.-mar., 2013.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico - 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

YUS, R. **Temas transversais**: em busca de uma nova escola. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

POSSÍVEIS IMPACTOS DA HIDRELÉTRICA DE MARABÁ NA FESTIVIDADE RELIGIOSA DO DIVINO ESPÍRITO SANTO

Priscila Dias Pinto (PDTSA/UNIFESSPA) – Mestranda, prisciladiaspinto@yahoo.com.br

Airton dos Reis Pereira (UEPA/PDTSA) – Doutor, airtonper@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo faz parte das reflexões iniciais do projeto de dissertação de mestrado que se encontra em construção o qual tem como objetivo analisar os possíveis impactos da construção da Hidrelétrica de Marabá na festividade religiosa do Divino Espírito Santo, da Vila Espírito Santo, município de Marabá. Neste trabalho procuraremos averiguar como o possível deslocamento territorial da população da vila caso a referida hidrelétrica seja construída atingirá o processo que constitui as etapas do ritual das festividades de grande parte dos que ali vivem. Para a realização desse texto, além dos relatos orais, foram imprescindíveis também as informações propiciadas por meio das fontes bibliográficas e documentais.

Palavras-chave: Festa do Divino Espírito Santo. Narrativas de memória. Hidrelétrica de Marabá. Ritual.

Abstract

This article is part of the initial reflections of the master dissertation project that is under construction, which aims to analyze the possible impacts of the construction of the

Marabá Hydroelectric Power Plant in the religious festival of Divino Espírito Santo, Vila Espírito Santo, municipality of Marabá. In this work we will try to find out how the possible territorial displacement of the population of the village in case the hydroelectric dam is built will reach the process that constitutes the ritual stages of the festivities of a large part of those who live there. For the accomplishment of this text, besides the oral reports, the information provided through the bibliographical and documentary sources was also indispensable.

Keywords: Feast of the Divine Holy Spirit. Memory narratives. Marabá Hydroelectric Plant. Ritual.

INTRODUÇÃO

As Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A (ELETRONORTE), em conjunto com a Construtora Camargo Corrêa S/A, a partir de 2005, na tentativa de viabilizar os objetivos do Programa de Aceleração do Crescimento do então Governo Federal, fizeram, entre 2005 e 2013, um estudo na região, visando à implantação da Hidrelétrica de Marabá, no rio Tocantins, a 3.000 metros acima da atual ponte rodoferroviária. Segundo esses estudos, essa hidrelétrica, uma vez implantada, poderá produzir 2.160 mW de energia elétrica que facilmente serão lançados no sistema interligado nacional devido à proximidade da rede básica de transmissão. Mas os mesmos estudos preveem a inundação de uma área de 1.115 km^2, podendo afetar cerca de 40.000 pessoas que vivem às margens dos rios Tocantins e Araguaia, dos municípios de Bom Jesus do Tocantins (PA), Brejo Grande do Araguaia (PA), Marabá (PA), Palestina do Pará (PA), São João do Araguaia (PA), Ananás (TO), São Sebastião do Tocantins (TO), Araguatins (TO), Esperantina (TO) e São Pedro da Água Branca (MA). Além de 36 Projetos de Assentamentos (12 no Pará; 2 no Maranhão; e 22 no Tocantins), vilas, povoados, terras indígenas e o Parque Estadual Encontro das Águas, que se localizam às margens dos rios Araguaia e Tocantins serão diretamente afetados.

A Vila Espírito Santo será atingida pelo projeto de aproveitamento hidrelétrico de Marabá que vai produzir energia para atender principalmente os grandes projetos

econômicos da região, além de possibilitar a navegabilidade do lago que vai se formar em uma parcela do rio Tocantins que está ligada também a derrocada do Pedral do Lourenço. Nesse sentido, para além da produção de energia elétrica, nos parece que uma das justificativas é a hidrovia Araguaia-Tocantins já que a mesma facilitará o escoamento de diversos produtos da região, como o minério, bois e soja, ou seja, se por um lado pode ser um empreendimento que vá possibilitar a produção de energia elétrica, não podemos negar as consequências ambientais e às populações de cidades, vilas, povoados, comunidades rurais e indígenas. Temos um exemplo bem claro que toda essa dinâmica impactará diretamente parte da Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins (PA), que abriga três etnias do povo Gavião, sendo que a mesma reserva foi criada para abrigar índios afetados pela Hidrelétrica de Tucuruí (FEARNSIDE, 2002).

A vila encontra-se em uma posição estratégica que será completamente inundada. Um grande paredão de concreto e aço irá dividir a comunidade, um lado dará lugar à barragem e do outro lado o canteiro de obras, fazendo com que não se tenha mais condições de sobrevivência neste território, o que afeta a comunidade de uma maneira tanto material como imaterial.

Para tanto, o proposito deste texto é fazer algumas reflexões sobre os possíveis impactos da construção da Hidrelétrica de Marabá na festividade religiosa do Divino Espírito Santo, da Vila Espírito Santo, município de Marabá, procurando averiguar como o possível deslocamento territorial da população da vila atingirá o processo que constitui as etapas do ritual das festividades de grande parte dos que ali vivem. Para a realização desse texto, além dos relatos de memória dos moradores da Vila Espírito Santo foram imprescindíveis as informações propiciadas por meio das fontes bibliográficas entre eles trabalhos sobre a festividade do divino, hidrelétricas, território, movimentos sociais e narrativas orais além das fontes documentais obtidas através da Casa da Cultura de Marabá, documentos da Eletronorte e noticias de jornais.

TÓPICOS DO ESTUDO

Na região Norte estes grandes empreendimentos passam longe da verdadeira amplitude e das consequências decorrentes dos mesmos. Temos um exemplo bem claro de toda essa dinâmica é a terra indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins (PA), como mencionado acima abriga três etnias do povo Gavião que também poderá ser

atingida pela obra da UHE-Marabá. O povo *Akrãtikatêjê (Gavião da Montanha)*, por exemplo, foi transferido para essa reserva devido à construção da barragem da Hidrelétrica de Tucuruí[54].

> A barragem de Tucuruí no Rio de Tocantins inundou parte de três reservas indígenas (Parakanã, Pucuruí e Montanha) e sua linha de transmissão cortou outras quatro (Mãe Maria, Trocará, Krikati e CanaBrava). A Área Indígena Trocará, habitada pelos Asuriní do Tocantins, está situada a 24 km a jusante da represa, portanto sofrendo os efeitos da poluição da água e perda de recursos pesqueiros que afetam todos os residentes a jusante da barragem (FEARNSIDE, 2015, p.16).

As hidrelétricas trazem consigo vários problemas sociais como nos enfatiza (FEARNSIDE, 2015):

> Quando uma represa é construída, os residentes a jusante, ao longo do rio, sofrem impactos severos. Enquanto o reservatório está enchendo, o trecho abaixo da represa frequentemente seca completamente, assim negando aos residentes ribeirinhos o acesso à água e à pesca (p.18).
>
> Entre os muitos impactos causados pela construção de hidrelétricas em regiões tropicais, um deles é o estimulo ao desmatamento. Isto é devido parcialmente às estradas que são construídas para dar acesso a cada barragem (p.19).

De acordo com o Plano Nacional de Expansão de Energia 2007/2016, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí é uma das sete hidrelétricas instaladas no rio Tocantins[55]. Outras quatro estão previstas, sendo Serra Quebrada, Marabá, Tocantins e Tupiratins.

---

[54] A Usina Hidrelétrica de Tucuruí é a maior em operação na bacia do Araguaia Tocantins. Com potência instalada de 8.370 MW, o seu reservatório ocupa uma área de 3.247 km² (EPE, 2007).

[55] Tucuruí (1984), Serra da Mesa (1994), Lajeado (2001), Cana Brava (2002), Peixe Angical (2006), São Salvador (2008) e Estreito (2010).

A definição pela temática em questão tem como justificativa os impactos negativos que a construção de uma barragem provoca em uma determinada comunidades ribeirinha como pode ser o caso da Vila Espírito Santo e diversas vilas, povoados e comunidades às margens dos rios Tocantins e Araguaia isso mostra a forma como o Estado, tem agido muitas vezes sem levar em conta a preservação do modo de vida das populações tradicionais usando a justificativa da obra, por meio do discurso de bem da maioria em detrimento da minoria, a desconsideração ou relativização dos direitos de determinada parcela da população pelo Estado, entre outras questões que serão expostas e aprofundadas no desenrolar da discussão.

Esse desenvolvimento como nos coloca alguns autores,[56] atrelado à ideia de progresso que a Amazônia se encontra inserida tanto na perspectiva do mercado nacional quanto internacional. Jean Hébette (1989) nos fornece elementos consistentes para tal compreensão. Segundo o autor, as trocas medidas pelo dinheiro sob a égide do capital industrial e financeiro significam transformar recursos naturais em valores que pudessem ser incorporados ao circuito de trocas com a industrial nacional e internacional. Dessa forma compreende-se a forma como os grandes projetos são implantados na Amazônia sem levar em consideração as comunidades tradicionais e seu contexto histórico, acirrando os conflitos sociais e criando uma massa de expropriados, que logo fica evidente o modelo de desenvolvimento gerido pelo Estado a serviço do grande capital.

> (...) o direito à terra, foi propositalmente articulado para beneficiar principalmente a burguesia agrária. Neste espaço grandes projetos de conglomerados econômicos, tanto nacionais como internacionais, defrontaram-se com posseiros vivendo há muito tempo na região e também com os recém-chegados. Estes grupos econômicos, beneficiados pelos incentivos fiscais, e também com apoio em toda a infraestrutura por parte do Estado, viabilizaram a produção de mercadorias e realizaram seu objetivo maior, a expansão para a acumulação (PICOLI, 2005, p.27).

---

[56] **Almeida (2008), Hébette (1989), Ramos Júnior (2017), Haesbaert (2004).**

A produção natural em nada é satisfatória para o grande capital se a mesma não servir aos interesses do mercado e de sua reprodução dessa forma a exploração do minério, das terras seja através da plantação de soja, da devastação da floresta para a criação de gado, a desapropriação de comunidades indígenas e tradicionais será fruto dessa dinâmica, é dessa forma que a comunidade da vila do Espírito Santo é inserida na estratégia da reprodução do capital.

Entretanto, no contexto de uma implantação de hidrelétricas as mesmas trazem consigo, além do "progresso e desenvolvimento", elas modificam o meio, pois neste caso a vila Espírito Santo não é a única a ser atingida por este empreendimento, existe toda uma dinâmica no entorno de outras comunidades, mudando toda a dinâmica territorial já existente.

Embora o conceito de território seja amplo, é na síntese realizada por (HAESBAERT, 2004), onde o autor explicita quatro importantes vertentes a serem consideradas e onde a pesquisa sobre território se materializa:

> A política**;** onde o território é visto como espaço delimitado onde se exerce uma relação de poder; culturalista; onde o território é interpretado como fruto da apropriação ou valorização simbólica do espaço vivido por um grupo social. Econômica ou economicista onde a dimensão espacial das relações econômicas é enfatizada. Naturalista**;** onde o território é visto a partir da relação entre o homem e a Natureza, do comportamento "natural" dos homens em relação ao meio físico (HAESBAERT, 2004 p. 40).

Seu território torna aqui cobiça do Estado para promover a construção de mais um empreendimento em busca do desenvolvimento, porém desenvolvimento para quem?

O território além de um espaço geográfico é também espaço de referência, para construção de suas identidades e simbologias (HAESBAERT, 2002). Corroborando com o conceito de território que possui inúmeras abordagens as quais apontam as relações de

poder no espaço geográfico como causa de sua constituição, alguns pesquisadores como Raffestin (1993), Santos (2008), entre outros trazem para o debate o território na perspectiva de que o mesmo é fruto da ação do homem que o materializa e o transforma em um espaço de poder. Santos (2008), entende o território como lugar onde o homem trabalha e o transforma para que possa usá-lo, sendo a base material para as "trocas materiais e espirituais".

Levando em conta essas análises, podemos, talvez, apontar a influência que o grande capital exerce nesse processo, ou seja, os grandes empreendimentos econômicos na Amazônia vem alterando de forma significativa as relações sociais de vilas, cidades, comunidades rurais, como são os casos de construção de hidrelétricas.

Para entender melhor essas questões, um dos conceitos fundamentais pode ser o de *memória* que nos permitirá refletir as temporalidades dos eventos. Para Delgado (2003) afirma que o:

> Tempo, memória, espaço e história caminham juntos. Inúmeras vezes, através de uma relação tensa de busca de apropriação e reconstrução da memória pela história. A relação tencionada acontece, por exemplo, quando se recompõem lembranças, ou se realizam pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, atividades culturais, conflitos ideológicos, embates políticos, lutas pelo poder. Sem qualquer poder de alteração do que passou, o tempo, entretanto, atua modificando ou reafirmando o significado do passado. Sem qualquer previsibilidade do que virá a ser, o tempo, todavia, projeta utopias e desenha com as cores do presente, tonalizadas pelas cores do passado, as possibilidades do futuro almejado. (DELGADO, 2003, p.10).

Quer dizer, esse conceito (memória) em diálogo com a noção de *território* pode ser fundamental para entender, a partir dos pontos de vistas dos moradores da Vila Espírito Santos, os impactos da possível construção da barragem da Hidrelétrica de Marabá sobre as festividades do Divino Espírito Santo.

Ainda para Delgado (2003),

> A busca do significado de um tempo tem na memória e na própria História suportes básicos. Reconhecer o substrato de um tempo é encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim um gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas (DELGADO, 2003, p.13).

A memória nos auxilia na construção dos espaços e dados que constroem a história dessa comunidade, reconstituir dados e buscar a compreensão e a dinâmica territorial deste espaço (HALBWACHS, 1968).

1 A VILA ESPÍRITO SANTO

A vila do Espírito Santo surge em um contexto econômico peculiar, com a exploração de diamantes que foi uma atividade econômica importante para Marabá. A lavra das gemas iniciou em 1937 em Praia Alta (hoje parte do município de Itupiranga[57]), a região experimentou um grande boom econômico e populacional. A vila integra um dos distritos urbanos de Marabá, o distrito de São Félix que trouxe consigo em 1940 o vilarejo Espírito Santo, onde se desenvolveu como uma vila de garimpeiros neste período, concentrando órgãos da Fundação de Assistência ao Garimpeiro (FAG), órgão este vinculado ao Ministério do Trabalho (SILVA; PINTO, 2016).

A entrada para a vila fica a margem da rodovia PA 150, localizada no núcleo São Felix II, bairro do município de Marabá. A estrada que dá acesso à vila é praticamente

---

[57] O município se estende por 7 880,1 km² e contava com 51 258 habitantes no último censo. A densidade demográfica é de 6,5 habitantes por km² no território do município. Vizinho dos municípios de Marabá e Nova Ipixuna, Itupiranga se situa a 35 km a Norte-Oeste de Marabá. (http://www.cidade-brasil.com.br/municipio-itupiranga.html).

todo habitada poucos são os lugares que não possuem moradias, percebe-se também que a paisagem possui muito verde, plantas frutíferas e alguns animais da região como iguanas, gaviões e cobras que são facilmente avistados no trajeto. A estrada é basicamente de chão que em tempos de chuva, chega a ficar inacessível, este trajeto fica cerca de 8 km do bairro São Felix II. Há dois anos foi construído um viaduto pela empresa VALE, que passa por cima da estrada férrea, fruto dos grandes empreendimentos construídos na região[58], antes do mesmo os moradores e demais pessoas passavam por cima da mesma, é importante ressaltar que este é o único trecho da estrada que é asfaltado.

A vila tem como moradores pescadores, pequenos agricultores, chaqueiros (pequenos proprietários de chácaras), pequenos comerciantes que possuem barracas na beira do rio e nas altas temporadas do verão tiram seu sustento do turismo. No geral os moradores da vila possuem relações de parentesco. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a vila possui cerca de 100 famílias, duas igrejas da congregação Assembleia de Deus, uma igreja católica, uma escola Escola Municipal de Ensino Fundamental e um posto de saúde com infraestrutura mínima para moradores (Dados pesquisa de campo do ano de 2017).

2 A FESTA DO DIVINO EM MARABÁ, NA VILA ESPÍRITO SANTO

> A festa do divino espirito santo em Marabá se estrutura da seguinte forma:
>
> 1. "Imperador" ou "Imperadora": e o folião ou a foliou mais "importante", normalmente e o "dono" ou a "dona" do divino, tem algum voto com o santo ou recebeu o encargo como herança de família;
> 2. Alferes-da-Bandeira: e o porta bandeira, conduz o estandarte do Divino;
>
> c) Salveiro: e o que conduz a coroa, sendo o guardião e o zelador direto do Divino;

[58] Ver (SILVA, 2014)

3. Caixeiro: e uma espécie de “corneteiro” que anuncia ao toque da caixa, a saída e marca os cânticos do Divino;
4. Violeiro ou 1º e 2º folião: normalmente e são a mesma pessoa. Explico: o violeiro assim como o pandeirista são os tocadores ou acompanhantes e na hierarquia são colocados como 1º e 2º folião e
5. Pandeirista ou 1º e 2º folião: cantadores e acompanhantes;
6. Bagageiro: e o responsável por guardar as “joias” do Divino, ou seja, as ofertas (em dinheiro e alimentos) que são dados ao divino durante as “esmolações” ou “giros”. (SILVA, 2004, p.35-36).

Em Marabá há registro que a festa tenha se originou através de Maranhense que trouxeram consigo a tradição, no começo do século passado algumas peculiaridades tendem a ser observadas como o Giro (romarias que os foliões realizam juntamente com romeiros e devotos às casas de promesseiros às vezes em outros bairros) de acordo com fontes históricas. A festa do divino existe desde o ano 1957, o “Divino na Pedra” é de origem devoção tocantinense que teve início quando um garimpeiro chamado José Calixto de Souza, mais conhecido por Zé Mostarda, estava na ilha das pacas, abaixo do Ipixuna, cavando algum cascalho quando teve a sua atenção despertada para uma pedra pequena, com extraordinários desenhos coloridos gravados, especialmente o desenho de uma pompa azulada e com a cabeça branca.

Quanto mais às pessoas viam mais tinham a impressão de que era uma mensagem divina, todos queriam ver o divino, feito pela natureza. “Não demorou para tornar-se uma devoção com o Divino já tendo a sua coleção de milagres realizados” (JADÃO *apud* VERGOLINO, 2008).

A festa do Divino na vila possui algumas particularidades ela foi iniciada pela família de dona Maria da Conceição, hoje falecida, abaixo o relato de sua filha:

> Então e assim começou com a minha vó né, a minha vó festejava começou muito tempo depois quando a minha vó faleceu ai minha mãe já começou, tem minha mãe e tem o meu tio né, que festeja

> meu tio lá no Apinagés, minha mãe muito tempo ficou também festejando e a gente já ajudando sempre na coordenação porque ela também era coordenadora da comunidade da igrejinha aqui, e ai quando ela faleceu a gente já sempre trabalhando junto com ela eu, mas a minha irmã e minha outra prima a gente já assumiu essa missão também depois que ela faleceu, então não e igual né igual a ela assim porque eu via muito assim mesmo, um amor muito grande mesmo se doava mesmo inteiramente com toda aquela dedicação né toda, mas a gente né vai tentando dar continuidade porque a gente vê que vem de família uma tradição a gente tem que cultivar essa cultura porque se agente parar né, sabemos que não e fácil né como tu acompanhou. (Miriam Andrade, entrevista concedida no dia 05/06/2017).

Miriam desempenha um papel fundamental na vila, ela tem como princípio manter viva a festividade do Divino uma forma de manter a tradição familiar para que não se perca em meio ao tempo e agora neste contexto de uma possível implantação de uma hidrelétrica. Ela relata que tenta preservar de todas as maneiras possíveis todos os rituais que se tem diante dessa festividade, isso é facilmente verificado no respeito ao calendário pentecostal.

3 POSSÍVEIS IMPACTOS

A possível construção desta barragem além de trazer vários problemas socioeconômicos, ela afetara de maneira direta a festividade, pois a mesma desloca toda a população de sua localidade atual e para onde irão esses moradores? Será que os mesmos irão para uma mesma localidade? Como se dará suas relações depois dessa remoção de localidade? São perguntas que ainda deixam os moradores apreensivos apesar de acompanhar essa situação desde 2013, essas indagações ainda se encontram pertinentes na vila até sabermos se a hidrelétrica será implantada ou não, acaba se tornando um pesadelo para todos os moradores da vila, através das entrevistas realizadas em 2017 com 28 moradores desta comunidade.

Podemos perceber na fala de alguns dos moradores suas preocupações a anseios a respeito desse possível empreendimento:

- ✓ "Eu sou contra acho que vai mexer com quem tá quieto, estão nos tratando como se nos fossemos ninguém" (FALA DE UM MORADOR DA VILA)
- ✓ "Para quem vive do rio sem peixe não dá." (FALA DE UM MORADORA DA VILA)
- ✓ "Não acho certo a pessoa que nasceu aqui e se criou, mas que não sabe para onde vai." (FALA DE UM MORADORA DA VILA)
- ✓ "Isso deixa a gente preocupado." (FALA DE UM MORADOR DA VILA)

Todas essas incertezas também giram em torno da festividade, todo esse aspecto social estará comprometido, a perda da terra, casas, igrejas, clubes, escolas, comércio caracteriza a perda dos meios materiais de vida. Não podemos esquecer-nos de outros aspectos que são menos evidentes para a lógica do desenvolvimento e se caracterizam como perda dos meios imateriais, como a festa do Divino Espírito Santo que a comunidade realiza, além da destruição de laços e redes sociais, perdem vizinhos, amigos de infância, laços de pertencimento aspectos esses quase nunca ou "jamais" são levados em conta nas políticas de construção das barragens, que é o tempo que um projeto leva o sofrimento dos moradores começa muito antes, na vila os moradores assim que entramos a campo se queixam muito da falta de informação, hoje eles se encontram bem mais envolvidos com as politicas de proteção a esse lugares como o movimento dos atingidos por barragem (MAB).

Não podemos esquecer do entorno ao qual esse projeto também afetara, como e o caso do município de São João do Araguaia, Apinajés, São João, todos possivelmente mergulhados no desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta mostra os possíveis impactos presentes nesse contexto de uma possível implantação da hidrelétrica de Marabá, que ira atingir de maneira direta a comunidade ribeirinha, da Vila Espírito Santo e sua dinâmica cultural vista aqui na festividade religiosa do Divino Espírito Santo.

Mostrando sua pertinência em um contexto que quase não são levados em conta nas políticas de construção das barragens, na comunidade aqui discutida mostra o reflexo da violência que os moradores sofrem desde o anuncio da construção do empreendimento até a sua execução, o medo de perder suas casas, seu território, onde estes projetos não levam em conta a preservação do modo de vida desta e de outras comunidades, e que ganha credibilidade por meio do discurso do desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

FONTES ORAIS:

Entrevista coletiva. Mirian Rodrigues de Andrade. [05 de junho 2017] Entrevista concedida a: Priscila Dias Pinto. Marabá, 2017.

FONTES BIBLIOGRÁFICAS:

BIELSCHOWSKY, R. **Pensamento econômico brasileiro**: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Ipea/Inpes. Série PNPE, nº19, 1988.

BRASIL. Eletronorte**. Aproveitamento Hidrelétrico Marabá: Apresentação do EIA RIMA**. **– UHE**. 2007.

DELGADO, L. A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO), 2003.

DAOU, Ana Maria. **Os "desobrigados" da barragem: longe e perto do lago.** Uma reflexão sobre o deslocamento compulsório em Sobradinho. In: MAGALHAES, S.; BRITTO, R. & CASTRO, E. (Orgs) *Energia na Amazônia*. Vol. II. Belém: Museu Emilio Goeldi, 1996.

FEARNSIDE, Philip M. **Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras**. Manaus: Editora do INPA, v. 2, 2015.

FERRETI, Sérgio Figueiredo. **Festa do Divino no tambor de mina: Estudo de ritos e símbolos na religião e na cultura popular**. In: XXV Conférence de la Société Internationale de Sociologie des Religions (SISR) Université Catholique de Leuven, Bélgica, de 26-30 juillet 1999.

GENNEP, Arnold Van. **Os ritos de passagem**: um estudo sistemático dos ritos da porta de soleira, da hospitalidade, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, coroação, noivado, casamento, funerais, estaçoes, etc.; tradução de Mariano Ferreira, apresentação de Roberto da Matta. Petropolis, Vozes, 2013.

GUIMARÃES NETO, Regina B. **Historiografia, diversidade e história oral: questões metodológicas**. In: Robson Laverdi; Méri Frotscher; Geni Rosa Duarte; Marcos F. Freire Montysuma; Antônio Torres Montenegro. (Org.). História Oral, desigualdades e diferenças. 1ed.Florianópolis, SC; Recife,PE: EdUFSC; Ed.Universitária UFPE, 2012, v. 1, p. 15-37.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: 2 ª Ed. Edições Vertice, 1990.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios a multiterritorialidade**. Porto Alegre. 2004.

_____. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Territórios alternativos.** Niterói: EDUFF, 2002.

HÉBETTE, Jean. O Grande Carajás: um novo momento da história moderna da Amazônia paraense. In CASTRO e HÉBETTE (org.). **Na trilha dos grandes projetos**. Modernização e conflito na Amazônia. Belém: NAEA/UFPA, 1989.

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA).

LITTLE, P. **"Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade".** Série Antropologia n°. 322. Brasília: Departamento de Antropologia. 2002.

OLIVEIRA, F. Ysthéfane. **As Narrativas Orais Da Festa Do Divino: Um Olhar Proppiano do Assunto.** UFPA, 2008.

_____. Corpo Divinu...A Performance do Seu Julico na novena do Divino Espírito Santo em São Tomé. ICA: 2010.

_____. "Divinu" performance: o corpo na festa do divino espírito santo no século XIX, no Pará e suas imbricações com a performance e a cultura. ENSAIO GERAL. Belém, v1, n.2, jul/dez 2009.

_____. **"Um santo só de passagem": festa e performance numa comunidade amazônica.** (Dissertação de Mestrado), Belém, 2013.

PEREIRA, Airton dos Reis. **O Papel dos Mediadores nos Conflitos Pela Posse da Terra na Região Araguaia Paraense**. Viçosa ,2004, 205 p.

PICOLI, Fiorelo. **Amazônia**: a ilusão da terra prometida. 2ª ed. Sinop: Editora Fiorelo, 2005.

RAFFESTIN, C. O território e o poder. In:_____. **Por uma Geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993. p. 143-222.

ROTHMAN, F. D. O estudo de caso como método científico de pesquisa. In: I Simpósio de Economia Familiar, 1994, Viçosa-MG. **Anais do I Simpósio de Economia Familiar**. Viçosa-MG: UFV, 1994. p. 246-255.

SANT'ANA JÚNIOR, Horácio Antunes. **Projetos de desenvolvimento e a criação de reservas extrativistas: estratégias de luta de grupos sociais locais no Acre e no Maranhão**. In Esterci, N., In Júnior, H. A. S. A., & In Teisserenc, M. J. S. A. (2014). *Territórios socioambientais em construção na Amazônia brasileira*.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SILVA, Joseli. **Da beira do rio e da festa do divino - um olhar sobre o processo de formação histórica da vila Espírito Santo.** Boletim Técnico da Casa da Cultura de Marabá, 2004.

_____. **Foliões, devotos e Promesseiros: um olhar sobre o "velho" e o "novo" na festa do divino da Vila Espírito Santo**. 2006.

SILVA, C. B. **A Comunicação da Usina Hidrelétrica de Marabá traduzindo uma situação social de conflito: reflexões a partir de um território ribeirinho do sudeste paraense.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Marabá: UNIFESSPA, 2014.

SILVA, S. K. L.; PINTO, P. D. **A construção da hidrelétrica de marabá e a vila do espírito santo.** Marabá; 2016. Disponível em < http://gepemssp-unifesspa.com.br/arquivos/Anais%20Semin%C3%A1rio%20Amaz%C3%B4nia.pdf>. Acesso em 28/02/19.

VAINER, C. B. **Conceito de "Atingido": Uma Revisão do Debate**. In: ROTHMAN, F. D. (Ed.). Vidas Alagadas: *Conflitos Socioambientais, Licenciamento e Barragens*. Viçosa: Ed. UFV, 2008. p. 39-62.

VELHO, O. G. **Frentes de expansão e estrutura agrária: estudo do processo de penetração numa área da Transamazônica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

POVO GAVIÃO E A EXPERIÊNCIA COM EMPREENDIMENTOS DE CARÁTER PRIVADO E ESTATAL NO TERRITÓRIO MÃE MARIA: UM OLHAR NA PERSPECTIVA KUPÊ E INDÍGENA

Concita Guaxipiguara SOMPRÉ, (UNIFESSPA) Mestranda PDTSA, concitasompre@unifesspa.edu.br

Hiran de Moura POSSAS, (UNIFESSPA) Orientador, hiranpossas@unifesspa.edu.br

RESUMO: A presente pesquisa pretende abordar as mudanças ocorridas ao longo dos anos na vida dos grupos locais autodenominados *Kyikatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Parkatêjê*, desde o tempo em que fugia do contato com o *kupẽ*; a necessidade de sair do interior da mata em busca de ajuda para a cura de epidemias que quase dizimou os Gavião; a relação que possui com seu território, bem como a percepção Gavião com relação aos projetos desenvolvimentistas impostos pelo governo fruto de um conjunto de grandes investimentos em infraestruturas na Amazônia a partir de 1966 que tem afetado seus territórios. Todas essas mudanças os levaram a buscar outros conhecimentos, como estratégias de luta pela defesa dos seus direitos e do seu território e à preocupação em deixar para gerações futuras um território que os possibilite ter uma ligação com o passado o presente e o futuro, desejando encontrar caminhos outros que venham fortalecer sua identidade, sua cultura, seus rituais, a língua indígena, sua história, e seus saberes, processo de resistência à dominação e a internalização de outros valores que não venham contribuir ainda mais com a desvalorização do modo de pensar e de ser Gavião.

Palavras-chave: Povo Gavião. Grandes Empreendimentos. Perspectiva Indígena.

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas ao longo dos anos na vida dos grupos locais autodenominados *Kyikatêjê*, *Akrãtikatêjê* e *Parkatêjê*, desde o tempo em que fugiam do contato com o *kupẽ:* necessidade de sair do interior da mata em busca de ajuda para a cura de epidemias que quase dizimaram os Gavião. A relação que possui com seu território, bem como a percepção Gavião sobre os projetos desenvolvimentistas impostos pelos poderes públicos fruto de um conjunto de grandes investimentos em infraestruturas na Amazônia, a partir de 1966, começando nos governos militares com a "doutrina de segurança nacional" que tomou formas específicas em que era preciso "ocupar" a Amazônia (MONTEIRO, 2005, p.188), política de desenvolvimento já articulada com interesses de grandes grupos econômicos privados com incentivos fiscais e de creditícios (idem, p.188). Ações voltadas à industrialização regional na bauxita do trombeta requereriam disponibilidade de enorme quantidade de energia elétrica, exigindo urgência do governo na instalação e operação dos projetos minério metalúrgicos. Dessa urgência, criou-se, em 1980, o Programa Grande Carajás o que impactaria diretamente nos territórios dos Gaviões[59]. Como resultado dessa ocupação da bacia amazônica, o que Grenand (2002, p, 152) caracterizou como sendo uma ocupação pelo "espírito predatório", os Gavião passaram a ter necessidades de objetos manufaturados, o que os colocou em posição de dependência e muitas vezes de "submissão" numa troca desigual nesta relação. Para Grenand (2002, p.152): "tentar quebrar essa relação de dependência são vividos como uma tentativa de uma aliança – provavelmente impossível". Pois, "o capital não entende a linguagem das relações primárias, sua racionalidade é de lucro, de produtividade, do tempo de trabalho é a racionalidade das relações mercantis" (HEBETE, 2004, p. 149).

1. OLHARES EM CRUZAMENTO

Dessas experiências advindas destas relações, os Gavião têm buscado outros conhecimentos, trazendo o que antes era desconhecido para uma relação recíproca onde o dominado passa a ter conhecimento da sua condição. Quebrar a relação talvez não seja mais o caminho, mas ajustá-la de maneira a conviverem numa relação onde as trocas possam ser mais justas e igualitárias, esse é o grande desafio. Todas essas mudanças levaram os Gavião a busca de outros conhecimentos, como estratégias de luta pela defesa

---

59 Para um conhecimento mais profundo sobre o assunto conferir: MONTEIRO, Maurilio de Abreu. Meio Século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional. Estudos Avançados 19 (53), 2005.

dos seus direitos e do seu território. A preocupação é em deixar para gerações futuras um território que os possibilite ter uma ligação com o passado o presente e o futuro; que consigam encontrar caminhos outros que venham fortalecer sua identidade; sua cultura; seus rituais; a língua indígena; sua história e seus saberes, conseguindo resistir à dominação e à internalização de outros valores que não venham contribuir ainda mais com a desvalorização do modo de pensar e de ser Gavião. Além de lidar com o estereótipo imposto de que Gavião não consegue entender o dinheiro, devia-se lembrar de que isso foi uma consequência do contato e de um projeto surgido da necessidade do homem branco se relacionar com a natureza, tratando-a predatoriamente como mera mercadoria. Diante disso, é possível pensar um futuro que consiga dar conta do mundo Gavião com todas as suas especificidades para as futuras gerações? Que lhes permita transitar entre esses dois mundos: *kupẽ* e Gavião? Os Gavião da Terra indígena Mãe Maria, na região sudeste do estado do Pará, convivem, há cerca de cinquenta e dois anos com uma relação de conflito, incerteza, esbulho, violação de direito, supressão territorial, fruto da expansão da fronteira agropecuária, politicas desenvolvimentistas de grandes investimentos em infraestruturas na Amazônia a partir de 1966. Todos esses processos foram avançando sobre os espaços tradicionalmente habitados pelos Gavião imprimindo contra eles ações violentas e mudando o curso das relações sociais preexistentes, desrespeitando as suas formas habituais de territorialidade. As pressões sobre seus territórios, por parte do governo, de empresas estatais e privadas nos últimos anos mudaram a paisagem, sob seus múltiplos sentidos, do seu território: cortes feitos a partir dos empreendimentos que rasgaram suas florestas e removeram a terra do seu lugar. Ao longo dos anos dessas relações qual foi a percepção dos indígenas sobre o que estavam vivendo? Na perspectiva dos sábios e das lideranças, que conviveram com as tensões da comercialização da castanha e com as negociações por recursos advindos das" compensações' financeiras provenientes de empreendimentos que cortaram a Terra Indígena Mãe Maria? Como as estratégias de resistências têm se ressignificado na vida dos Gavião frente ao embate na defesa dos seu território e dos seus direitos junto ao Estado, às empresas estatais e privadas em especial a mineradora Vale, por ser um dos empreendimentos que mantém uma relação obrigatória de "apoio "aos Gavião. Diante dessa problemática, quais as percepções, desconfortos, expectativas e os sentidos produzidos pelas lideranças da Terra Indígena Mãe Maria? Como os caciques, os jovens, as mulheres e os anciões indígenas por ocasião das implantações desses empreendimentos de exploração mineral, energéticas e viárias descrevem essas experiências para as comunidades indígenas? E como podem

ser descritas as rodadas de negociações com representantes das empresas e do governo? Para busca dessas respostas, talvez seja necessário o exercício de um olhar cruzado em perspectivas *kupẽ* e indígena tentando analisar essas relações com vistas à produção de reflexões sobre os aspectos históricos, impactos, tensões, violação de direitos e futuro nas relações indígenas-empresas-governos.

As problemáticas propostas para o estudo situam-se, então, nesta relação entre indígenas e as empresas minerais, energéticas e viárias, nos conflitos, consensos possíveis, imposições, expectativas dos indígenas, abarcando a discussão de como a política mineral, energética e viária no Brasil vem sendo danosa às populações tradicionais, em particular aos povos indígenas, exemplificado através do caso dos Gavião de Mãe Maria. A partir do ano de 1967, com a abertura da PA 070, a construção do Linhão da Eletronorte em 1980 e a implantação da Ferrovia da estrada de Ferro Carajás em 1984, seriam os grandes projetos de desenvolvimentos econômicos que mais uma vez impactariam os Gaviões da Terra indígena Mãe Maria. O *Kaxêre* (o que faz o mal) embora já tenha expulsado os Grupos Gavião de seus territórios ancestrais, volta a incomodar as populações Gavião, agora dentro do território a que ficaram confinados. Em 1967, o Governo do Estado do Pará abriu uma rodovia estadual pioneira na região, a PA - 70, hoje BR 222, que cortou em toda a sua extensão, num total de 22 km o imenso castanhal dos Gavião. Essa abertura possibilitou a ligação entre a cidade de Marabá e a Belém/Brasília BR- 010. Sobre o corte feito na reserva para abertura da PA 70, os Gaviões esperam até hoje uma indenização pela perda dos seus castanhais. Se para o desenvolvimento da região sudeste, a abertura da PA 70, na década de 1960, significava avanço econômico e a melhoria no escoamento dos produtos ligando essa região à cidade de Belém, por outro lado trouxe para o povo Gavião um corte no seu coração, ou seja, a abertura desta estrada deixou o território Indígena ainda mais fragilizado aos interesses dos *kupẽ*. As vias de penetração no interior da mata, antes realizada somente pelo rio Tocantins e os igarapés Flecheira e Jacundá, agora poderia ser feita via terrestre. No decorrer dos anos essas invasões não se limitaram aos castanhais, como outras violências surgiriam com a mudança de PA para Rodovia BR 222. Passamos a experimentar assaltos a ônibus, sequestros de indígenas, atropelamento de animais silvestres, além de servir de esconderijos para todo tipo de bandidos. Em meados de 1980, os Gavião tiveram suas terras cortadas novamente ao meio, dessa vez pela passagem da rede de transmissão de alta tensão das Centrais Elétricas do Norte do Brasil/ ELETRONORTE", subsidiária da usina de Tucuruí. As negociações começaram a acontecer uns quatro anos antes, após

algumas reuniões, com pedido de indenizações por parte dos Gavião. A discussão sobre a passagem do Linhão ficou cada vez mais acirradas, a ponto do líder *Krôhôkrenhum* solicitar a presença do presidente da Eletronorte dentro da aldeia. Após várias reuniões, o acordo para a passagem da Linha de Transmissão foi assinado. O linhão cortou a terra indígena em 18 km. Foram derrubados 1.152 pés de castanha, sendo necessário remover a população da aldeia do "30" velho como era conhecido a aldeia dos *Parkatêjê*, para uma nova aldeia a ser construída pela Eletronorte como parte do acordo. Na época, foram negociadas 30 casas de acordo com as famílias existentes (Ferraz, 1996). Nesse período, os *Kyikatêjê* também foram removidos da sua aldeia conhecida como Ladeira Vermelha para o local onde ficava a chefia do posto da FUNAI, até que as casas ficassem prontas. Os Gavião também negociaram o direito de usarem a energia sem ônus para a comunidade, por tempo indeterminado. Em 1984, um segundo Linhão foi instalado ao lado do primeiro. Há informações desse convívio: em 1994, três ocorrências de câncer foram diagnosticadas na comunidade num espaço de tempo muito curto, o que levou a comunidade a procurar possíveis respostas associando os casos de câncer à implantação das duas linhas de transmissão elétrica. Após a implantação dessas duas linhas de transmissão de energia, os casos de queimadas na faixa do linhão no período do verão amazônico têm se intensificado, e não são raros os casos em que o fogo tem avançado sobre as aldeias e a mata, queimando as árvores, roças, cercas e animais silvestres. Em 1982, outro empreendimento iria cortar mais uma vez o território dos Gavião. Agora a instalação de um dos maiores empreendimentos de exploração mineral do mundo - Carajás - pela empresa VALE S.A, que explora principalmente o minério de ferro e tem sua produção exportada para diversos países, principalmente a China, através do Porto de Itaqui, no Estado do Maranhão. Acontece que, para chegar ao Porto de Itaqui, o minério percorre um longo caminho (890 km) pela Estrada de Ferro Carajás (EFC), que atravessa terras indígenas, terras quilombolas e pequenas propriedades rurais, causando inúmeros impactos negativos e desconforto para as populações que vivem ao longo da ferrovia. Na região sudeste do Pará, a EFC atravessa aproximadamente 18 quilômetros a Terra Indígena Mãe Maria (TI Mãe Maria), como forma de "mitigação dos impactos", as empresas mineradoras mantém Termos de Compromisso onde repassam valores financeiros de assistência aos índios, o que implica aos indígenas terem frequentemente de se relacionar com a mineradora responsável. Desde o início do empreendimento como empresa estatal Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), nos anos 80 e atualmente uma empresa privada denominada Vale S.A, as comunidades indígenas vêm construindo

diálogos que, na maior parte das vezes, têm gerado incertezas e animosidades, acordos e desacordos, momentos de tensão e, não raros, de violência e violação de direitos. Ainda que suas terras tenham sido demarcadas e homologadas pelo governo, isso não deixa de trazer ameaças para os grupos locais, uma vez que as terras indígenas pertencem à União, restando aos seus ocupantes apenas o direito de usufruto da terra, para manifestações das suas práticas culturais, bem como de guardiões da floresta. A terra indígena Mãe Maria é hoje uma das áreas mais impactadas pelos grandes projetos do governo, além de sofrer supressão territorial. As lideranças indígenas aceitam conviver com a companhia mineradora por necessidades financeiras dos aldeados, mas consideram o empreendimento responsável pela desagregação do povo e pelos problemas socioculturais e ambientais causados. O relacionamento entre a mineradora e os indígenas na TI Mãe Maria, tem sido de imposição pela empresa e de relativa aceitação pelos indígenas, em razão da visão predominante da empresa, das comunidades e da própria Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mesmo que implícita, de que "os projetos minerários irão se desenvolver com ou sem concordância" [60]dos indígenas. O estudo, de abordagem qualitativa, tipo explicativo e enfoque crítico-dialético, propõe-se a analisar a produção das narrativas sob a percepção dos indígenas, tomando como referência um olhar de dentro, da memória dos sábios, dos caciques e lideranças, na perspectiva gavião em relação aos empreendimentos de exploração mineral, viária e energética, na região sudeste do Pará. A pesquisa será realizada com algumas lideranças de 07 aldeias da Terra Indígena Mãe Maria sendo elas: *Kyikatêjê, Prỹtipàre, Akrãti, Akrãtikatêjê, Parkatêjê, Kôjakati, Krĩjõhirekatêjê*. Defino, aqui, liderança no sentido de ser um grupo de pessoas que demonstram um pensamento crítico sobre a situação que o povo tem vivido e a relação com o *kupẽ*, bem como, as pessoas que assumem junto a sua comunidade a responsabilidade de ser um transmissor dos conhecimentos e saberes culturais do povo Gavião, portanto independente do gênero podem ser: mãe, pai, cacique, ancião, estudante, professor. Também farão parte da pesquisa pessoas que viveram no período do contato com o kupẽ, do trabalho na coleta da castanha para o SPI, que fizeram parte das negociações com as empresas mineradoras e energéticas no período em que elas foram implantadas, podendo contribuir para a pesquisa com relatos orais, a partir do exercício da memória. A Terra Indígena Mãe Maria[61] está localizada entre os municípios de Marabá e Bom Jesus do Tocantins, tendo como limites o rio Jacundá e Igarapé Flecheiras e

---

60 **Frase geralmente dita pelas lideranças em reuniões com o governo e empresas.**

61 **Declarada pelo decreto de nº 4503 em 30 de dezembro de 1943 e publicado no Diário Oficial do Estado do Pará pelo nº 14540.**

cortada pela BR 222; além da Estrada de Ferro Carajás (EFC), a TI também é cortada pelas linhas de transmissão da Eletronorte. Três são os grupos locais que habitam a TI Mãe Maria: os Akrãtikatêjê, os Parkatêjê e os Kyikatêjê. Esses grupos locais, pertencentes ao mesmo povo, ficaram conhecidos como Gavião, nome dado pelos kupẽ[62] pelo uso de penas do pássaro gavião em suas flechas e adornos e também por serem valentes. O povo em questão é falante da língua portuguesa e alguns deles, em especial os mais velhos, são bilingues, conhecedores da língua jê-timbira, do tronco macro jê. A linha de pesquisa Produção Discursivas e Dinâmicas sócio territoriais na Amazônia produza saberes também a partir de uma desobediência epistêmicas, de uma crítica do olhar de dentro, de olhares indígenas com as leituras teóricas de um olhar cruzado, alargando sua percepção sobre o desenvolvimento da região sudeste do Pará. Descrever e analisar a visão das lideranças da TI Mãe Maria sobre os anos de relação, nem sempre harmoniosa, entre os indígenas e o Estado e a mineradora ou outros empreendimentos de natureza econômica e predatória.

CONSIDERAÇÕES

Com esses resultados, a pesquisa contribuirá para delinear os sentidos e os significados que os "atravessamentos" da terra indígena têm para os seus habitantes originários, revelando seus sentimentos, medos e expectativas, para produzir saberes sob a sua ótica específica. Por se tratar de uma pesquisa em andamento o trabalho encontra-se em desenvolvimento. Não irei escrever uma história do povo Gavião, porém descrevo uma historicidade do impacto para a vida Gavião, desde a chegada nessa região das frentes de colonizações, pois a partir daí foram responsáveis pelo fluxo e migração das famílias não indígenas que constituíram esta região e estão envolvidas direta ou indiretamente com as explorações extrativistas da castanha, caucho, exploração mineral, construção de rodovias, hidrelétricas, produção da pecuária e mais recente a chegada do agronegócio. Os Gavião passaram e passam por infinitos inúmeros impactos de ordem ambientais, que obviamente não serão descritos na sua plenitude, mas que estarão sendo citados parcialmente para um exercício de leitura para os impactos culturais do povo. A partir da bibliografia escrita sobre os Gavião, desejo tecer um olhar cruzado da perspectiva *kupẽ* e Gavião através das narrativas orais dos indígenas. Faço disso um exercício de uma linha imaginária do tempo, recompilando determinadas situações históricas para retratar como impactos na vida Gavião relacionados à Castanha, ao

---

[62] **Não indígenas.**

reagrupamento dos grupos dentro da TI, à Rodovia, ao Linhão da Eletronorte e à Ferrovia. A partir de um olhar cruzado, e como participante destas mudanças, vejo uma reconfiguração nas relações sociais nesse novo cenário, político, cultural e de reafirmação da identidade dos grupos Kyikatêjê, Parkatêjê e Akrãtikatêjê. Assim como no início pós-contato, os Gavião a partir dos reagrupamentos e de casamentos com outras etnias conseguiram através da superação e do poder da memória restabelecer o contato com suas práticas culturais, seus mitos e a língua indígena, também as divisões das aldeias ou como são mais conhecidas as cisões, ainda que supostamente possam estar associadas a estes impactos que atravessaram seu território, podem se tornar um dos caminhos que possa se tornar uma estratégia de luta e resistência frente aos desafios dessas relações ligadas ao sentido da produtividade econômica. As Políticas desenvolvimentistas de grandes na Amazônia, a partir de 1966 influenciaram muito nas transformações sociais, culturais e política na vida dos Gavião. Todos esses projetos estavam e estão interligados para atender uma necessidade de interesse do capital e de mercado, que tanto pode ser interno quanto externo ao Brasil, porém que não necessariamente vão atender as populações locais da região e muito menos dos indígenas. São projetos pensados e implantados por pessoas onipresentes que estão em vários lugares do mundo, que não conhecem a realidade local. Projetos agressivos que geram uma colisão em contato com os povos ameríndios, além de contribuírem para o esfacelamento dos saberes locais, desalojam e matam pessoas, impondo condições e normas alheias aos seus costumes e modo de ser e viver. São projetos construídos sem a participação dos interessados, até mesmo porque os interessados aqui são indígenas que não ocupam lugar num espaço vazio. Deste a chegada dos colonizadores o que se viu até os dias atuais são saúvas cada vez mais agressivas invadindo a terra do outro, modificando o espaço, preenchendo-os com fetiches do capital, gerando nos indígenas necessidades das coisas que os aprisionam e os fazem refém de uma aliança quase impossível de quebrar. Imprimiu-se contra eles ações violentas, mudando o curso das relações sociais preexistentes, desrespeitando as suas formas habituais de territorialidade.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, Expedito. **O comportamento dos índios Gaviões de Oeste face à sociedade nacional**. In: O índio e a expansão nacional. Belém: Cejup, 1989. P.365-426. Publicado originalmente no Boletim do MPEG, Antropologia, Belém, v.1, p.5-56, jun.1984.

DE ALMEIDA, Paulo Roberto; KOURY, Yara Aun. **História oral e memórias entrevista com Alessandro Portelli**. Revista História & Perspectivas, v. 27, n. 50, 2001.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar**. Dissertação (Mestrado em Direito) -Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das matas do Tocantins: A epopeia de um líder timbira. Dissertação de Mestrado**. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofias, Letras e Ciências Humanas, USP, 1983.

FERRAZ, Iara. **Os índios Parkatêjê 30 anos depois.** In: MARTINS, José de Souza (Org.). O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1991. P. 21-35. (Ciências Sociais).

GRENAND, Pierre; GRENAND, Françoise. **Em busca da Aliança Impossível: os Waiãpi do norte e seus brancos (Guiana Francesa).** In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. Pacificando o branco: cosmologias do contato no Norte – amazônico. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2002, pp. 145-178.

HÉBETTE, Jean; MARIN, Rosa Acevedo. **Crise e rearticulação Grandes projetos e transformações na fronteira in Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Vol. III. Belém. EDUFPA, 2204, pp. 139-163

JÔPAIPAIRE, Toprãmre Krôhôkrenhum. ***MÊ IKWỲ TEKJÊ RI*: Isto Pertence ao Meu Povo**. 1ª ed. Marabá, PA, 2005.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomâmi**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, PP.63-87.

LARAIA, Roque de Barros; DA MATTA, Roberto. **Índios e Castanheiros: a empresa extrativa e os índios no médio Tocantins**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATTOS, Maria Virgínia Bastos de. **História de Marabá**. Marabá: Grafil, 1996.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu. **Meio século de mineração industrial na Amazônia e suas implicações para o desenvolvimento regional**. Estudos Avançados 19 (53), 2005.

LARAIA, Roque de Barros; MATTA, **Roberto da. Índios e castanheiros: a empresa extrativista e os índios no Médio Tocantins**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 208p. (Estudos Brasileiros, 35).

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami.** Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, PP.63-87.

ROSA, Raimundo. **"Marabá".** Notícias de Marabá, 4 (20): 1,31 de julho de 1974)

Fontes orais

COTIA. Entrevista Oral [gravada] realizada por Concita Sompré. Bom jesus do Tocantins (Terra Indígena Mãe Maria). Pará, 28 dez. 2018. 1h 30 min.

ZECA GAVIÃO. Entrevista Oral [gravada] realizada por Concita Sompré. Bom Jesus do Tocantins (Terra Indígena Mãe Maria). Pará, 21 jan. 2019. 40 min.

Fontes documentais

BELTRÃO, Jane Felipe. **Laudo antropológico: reserva Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins, PA, a propósito da BR – 222**. Marabá: procuradoria da República, nov. 1998.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. decreto de nº 4503 em 30 de dezembro de 1943 e publicado no Diário Oficial do Estado do Pará pelo nº 14540.

ESTUDO DO COMPONENTE INDÍGENA PARA A TERRA INDÍGENA MÃE MARIA -REFERENTE AO PROCESSO DE LICENCIAMENTO AMBIENTAL DA DUPLICAÇÃO DA ESTRADA DE FERRO CARAJÁS. BRASÍLIA, 2014. (p.140 – 200).

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA POR MEIO DE GÊNEROS MULTIMODAIS, NUMA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DE UM PROCESSO DE AUTORIA E COAUTORIA

, Discente de pós-graduação: Daniella Froz Neta, daniellafroz@hotmail.com.

Profa. Dra. Áustria Rodrigues Brito, austria@unifesspa.edu.br, Programa de Pós-Graduação Profletras, Mestrado Profissional em Letras na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (PROFLETRAS/UNIFESSPA)

Resumo: Este artigo visa investigar por meio das Concepções de Letramentos sociais de Street e Letramentos múltiplos de Rojo, à importância e a relação da leitura para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da escola Jonathas Pontes Athias. O direcionamento da Pesquisa-ação do presente artigo será o reconhecimento dos letramentos múltiplos, em especial, o letramento literário, com o intuito de diagnosticar quais as deficiências que ocorreram no processo de alfabetização desses alunos, considerando que atuo como professora de Língua portuguesa nessa escola desde o ano de 2015, e me deparo com turmas que apresentam em sua maioria estudantes com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita. O objetivo desta pesquisa é verificar a partir de investigação, quais os déficits de aprendizagem, desenvolver estratégias de leitura que os motivem a participarem do processo de coautoria e por intermédio dos propostos teóricos possibilitar a proficiência na leitura.

Palavras-chave: Letramentos. Gêneros textuais. Habilidades de leitura.

READING AND WRITING PRACTICES THROUGH MULTIMODAL GENRES, IN A PERSPECTIVE OF LETTERS IN THE CONSTRUCTION OF AN AUTHORSHIP AND CO-AUTHORIZATION PROCESS

Abstract: This dissertation aims to investigate through the Conceptions of Social and Street Literations multiple of Rojo, to the importance and the relation of the reading for the students of the 6th year of Elementary School of the school Jonathas Pontes Athias. The aim of the Action Research of this dissertation will be the recognition of multiple literacy, especially literary literacy, in order to diagnose the deficiencies that occurred in the literacy process of these students, considering that I am acting as a Portuguese Language teacher in this school since the year 2015, and I come across groups with mostly students with difficulties in reading and writing skills. The objective of this research is to verify from investigation, which are the learning deficits, to develop reading strategies that motivate them to participate in the process of coauthorization and through the proposed theoreticians to enable proficiency in reading. The first and second phases of this research were developed from October to December 2018 and the third stage will be applied from May to August 2019.

Keywords: Literacy. Textual genres. Reading skills.

1. INTRODUÇÃO

As práticas de ensino da educação brasileira do século XXI apresentam um novo perfil de estudante, uma geração tecnológica, que se desenvolve por intermédio da internet, conectada a cada segundo. Apesar da interação com a tecnologia, a escola e a maioria de seus professores, permanecem com atitudes do século XX, muitos profissionais da educação se limitam ao uso do quadro e pincel.

O ambiente escolar sofre transformações diárias devido a esse novo perfil de aluno, que exige mudanças no comportamento da escola e dos professores, para que os acompanhem nas suas necessidades, nós, professores somos instigados por esse aluno, a adotarmos metodologias que inovem a nossa prática.

Deparamos com salas de aula formadas por alunos heterogêneos, muitos dominam as competências e habilidades de leitura e escrita, e essas mesmas salas, também apresentam estudantes, com faixa etária entre 11 e 12 anos que ingressam ao 6º ano do Ensino Fundamental com dificuldades nas práticas leitoras.

Surge um paradoxo de comportamentos dentro de um ambiente que deveria ser atrativo e instigador. Como professores, refletimos sobre a seguinte questão: De que

maneira poderíamos desenvolver habilidades de leitura por meio de metodologias com os Gêneros textuais que instiguem nossos alunos a participarem de um processo eficaz de ensino-aprendizagem?

Atuo como professora de Língua portuguesa há 15 anos em escolas públicas do município de Marabá, e não consigo entender como todo esse processo de "fechar os olhos e empurrar o problema para o outro resolver", não muda. As Avaliações Nacionais comprovam que muitos jovens acessam o 6º ano do Ensino Fundamental sem condições plenas de terem sido promovidos, leciono para turmas que apresentam em sua maioria estudantes com dificuldades nas habilidades de leitura e escrita.

A sociedade atual exige mudanças urgentes, que incorporem uma nova perspectiva para a escola e o professor contemporâneo. As angústias são inúmeras a partir desse quadro de descaso, de falta de atenção e acompanhamento da família, da escola, das políticas públicas que não investem na educação brasileira.

Não estou procurando culpados, mas tenho a responsabilidade, como professora de Língua portuguesa, de acompanhar esse aluno, para que ao final do ano letivo, ele consiga ser promovido com o desempenho necessário e adequado para cursar o 7º ano.

O objetivo deste artigo é verificar a partir de investigação, quais os déficits de aprendizagem, desenvolver estratégias de leitura que os motivem a participarem do processo de coautoria e por intermédio dos propostos teóricos possibilitar a proficiência na leitura. A primeira e segunda etapas desta pesquisa foram desenvolvidas nos meses de outubro a dezembro de 2018 e a terceira etapa será aplicada nos meses de maio a agosto de 2019.

Inicialmente foram apresentados aos alunos dois questionários, elaborados por Mafalda Antunes (2009, p. 35-45) sobre Motivação para a Leitura. Os questionários foram adaptados para a nossa realidade, na cidade de Marabá, sendo intitulados: I – "A minha relação com a leitura" e II – "Como são as minhas leituras?", considerei relevante a aplicação dos questionários, para que pudéssemos traçar o perfil desses alunos do 6º ano e entender a construção das práticas leitoras em suas vidas.

Na segunda parte, apresentamos o livro *História de amor* da escritora Regina Coeli Rennó, com base no nos estudos de Irandé Antunes (2009), sobre a obra *Língua, texto e ensino*, instigando-os com atividades que os motivassem a expressar as suas emoções.

A terceira parte consiste nos estudos sobre Gêneros textuais com base em Schneuwly e Dolz (2004), e também nos estudos da obra *Ler e compreender: estratégias de leitura* organizado por Girotto e Souza (2010), para o direcionamento do Projeto de Leitura e a Produção do Livro coletivo que será produzido pelas turmas do 6º ano A e B sobre "As novas adaptações dos Contos amazônicos".

Para compreendermos a relação da pesquisa-ação e os aportes teóricos, será necessário um estudo sobre a relação entre Letramentos e os Gêneros textuais. A definição e ocorrência dos Letramentos múltiplos são imprescindíveis para definirmos os gêneros que serão trabalhados nas oficinas de leitura.

2. LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS

Com base nos estudos de Magda Soares, deve se valorizar o conhecimento de mundo do aluno, o seu letramento, possibilitando a significação dos conteúdos desenvolvidos e tornando-os atrativos para os alunos. Não é necessária uma transformação radical, mas um processo crescente, que as metodologias inovadoras utilizadas pelos docentes, se relacionem com as linguagens tecnológicas, com as práticas sociais e principalmente com a realidade desse aluno. A autora (2016, p.20), afirma que:

> Surge uma nova realidade social onde não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo *Letramento*.

A concepção de Letramento está diretamente relacionada com as práticas sociais, as atividades cotidianas exigem que saibamos nos comunicar, interagir com outras pessoas, conversar sobre diferentes assuntos. Mesmo pessoas que não foram alfabetizadas, conseguem se desenvolver em ambientes de interação. De acordo com Rojo (2009, p.11):

> É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo assim, letrado de uma certa maneira. O termo letramento busca recobrir os usos das práticas sociais da linguagem que envolvem a

> escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

O ambiente escolar é fundamental para explorar as práticas de letramento, a partir de atividades de interação com Gêneros textuais, que possibilite ao aluno o reconhecimento da sua realidade através da leitura de um texto, que retrate assuntos familiares, regionais, sobre esporte, música, problemas sociais, temas que sejam do cotidiano desse aluno, que possibilite o diálogo na sala de aula.

Segundo Freitas (2002, p. 355), "os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usadas pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar". Esse conhecimento prévio possibilitará ao professor planejar metodologias que desenvolvidas através das tecnologias inovarão a sua prática docente, além de possibilitar aos alunos um maior desempenho das suas competências e habilidades nos processos de leitura e escrita. Esse ambiente tecnológico é riquíssimo para desenvolvermos metodologias para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

> Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicos. (Marcuschi, 2008, p. 155)

Os gêneros textuais são a expressão da realidade através de textos, que podem ser apresentados a partir de diferentes metodologias. É importante o trabalho com textos nas salas de aula, o aluno precisa ter contato com a leitura concreta, mas o professor precisa

deixar claro qual a finalidade do gênero proposto, para que haja correlação com a vida social e comunicativa de seus leitores.

As sequências didáticas são desenvolvidas em torno de um gênero, que será analisado em diferentes estratégias. Esse conjunto de atividades possibilitará um maior contato do aluno com a estrutura do gênero proposto. Dolz & Schneuwly(1994, p. 213-214), definem:

> A "sequência didática" como um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situação real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e diferenças entre os gêneros e entre as modalidades de uso da língua. Os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada.

As metodologias e suportes que norteiam essa pesquisa terão como eixo central a prática de leitura, relacionada com as teorias de letramentos e gêneros textuais. Para trabalhar com os gêneros no contexto escolar, se faz necessária sua relação com as diferentes concepções de letramento.

> Enxergar o letramento como algo 'singular' é esquecer que a vida social é permeada por linguagens de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais...(OLIVEIRA, RBLA, 2010, p. 329)

Segundo Oliveira (2010, p.329), os letramentos são apresentados como: múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos, para que se possa compreender a pluralidade de

letramentos que encontramos nas práticas sociais. Observe de que forma cada letramento citado ocorre:

• Múltiplos: nos dias atuais, as pessoas são afetadas pelo processo de globalização, nos variados contextos que se inserem.

• Dêiticos: os textos e contextos sofrem influências do tempo e lugar que estão inseridos.

• Ideológicos: os letramentos que surgem nas práticas sociais sofrem influências dos discursos ideológicos.

• Culturais: ocorre a relação entre o letramento "local" e o letramento "global".

• Críticos: o letramento surge a partir da comunicação, dos argumentos sobre as práticas sociais, as pessoas discorrem sobre variados assuntos.

A relação entre as concepções de letramentos e gêneros textuais ocorre na aproximação das suas características, os gêneros se transformam, se entrecruzam, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas, assim como, os letramentos servem a propósitos sociais na construção e troca de significados dentro das práticas sociais.

> ...defendemos que trabalhar com os gêneros no contexto escolar exige compreender esse conceito conforme as variadas tendências teóricas, sua relação com as diferentes concepções de letramento e sua articulação com a audiência a quem está designado. Diferentes concepções de gênero e de letramento resultam em diferentes práticas. (OLIVEIRA, RBLA, 2010, p. 342)

Para desenvolvermos o trabalho com os gêneros textuais, precisamos planejar as metodologias que iremos utilizar para que envolvam os alunos em todo o processo, na sociedade contemporânea. A próxima seção do artigo apresenta metodologias que são consideradas inovadoras.

3. O AMBIENTE ESCOLAR E SUAS METODOLOGIAS

Morán (2015, p.15), apresenta uma nova perspectiva para o perfil da escola e do professor contemporâneo, com a mudança das metodologias tradicionais por metodologias ativas, o processo de ensino-aprendizagem adquire uma característica mais dinâmica com aspectos autônomos, individuais e também colaborativos.

No presente artigo, os termos metodologias "ativas" serão substituídas por metodologias "inovadoras", por abranger maior variedade de suportes teóricos, práticos e literários. Podemos considerar também os "Projetos de letramentos" e as "Oficinas de leitura", como metodologias inovadoras.

De acordo com Morán (2015,p.15):

> **As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou blended e a sala de aula invertida.**

Concordo com as propostas sobre Metodologias ativas sugeridas por Morán (2015, p.15), o ensino Híbrido ou Blended e a Sala de aula invertida. Mas tenho a preocupação com a inserção desses novos métodos. Pois, o comportamento do aluno está habituado com os métodos tradicionais. Como inserir essas metodologias inovadoras sem excluir os métodos tradicionais?

> Segundo Morán (2015, p.17), a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informações. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes.

Observe os conceitos apresentados pelo autor (2015, p.19) para explicar como ocorrem os novos métodos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem:

- *Metodologias ativas:*nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.
- *Ensino Híbrido ou Blended:* ...a educação formal é cada vez mais *blended,* misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.
- *Sala de aula invertida:* um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida.

A educação brasileira vivencia um período de transformações, que exige uma relação do seu processo de ensino com o novo perfil de aluno e com uma sociedade tecnológica. Para a tecnologia integrar os espaços escolares, os participantes desses espaços precisam estabelecer uma comunicação através de uma mesma linguagem.

Como professora, preciso instigar o meu aluno, transformá-lo em um aluno ativo, envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Mas surgem dúvidas sobre o alcance dessas metodologias e a sua praticidade, "Se não conseguir esse perfil de aluno ativo com a maioria da turma? E os alunos que permanecerem passivos? ".

Segundo o autor (2015, p. 31), "Ainda estamos avançando muito pouco em relação ao que precisamos", as ideias são inovadoras que possibilitam uma transformação lenta, respeitando as condições reais da escola, do professor e do aluno. O autor não impõe esse modelo, mas apresenta exemplos concretos de escolas e universidades que adotam o ensino híbrido, as metodologias ativas e as tecnologias (TICs) nos seus processos de ensino, atualmente alcançam excelentes índices de desempenho.

4. LINGUÍSTICA APLICADA E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

Santos e Paz(2014, p.10), consideram que os estudos sobre letramentos estão muito bem relacionados com os estudos da Linguística Aplicada, visto que ambos se preocupam com a linguagem e apontam para uma concepção de o quê, como, quando e por que ler e escrever.

Assim, em relação aos estudos de letramento com a Linguística Aplicada (LA) requer pensarmos que o letramento exige vê-lo na sua pluralidade bem como a LA, visto que a mesma abrange diversas possibilidades de pesquisas tanto nos contextos escolares, com estudos de línguas e tradução, como também em outras áreas.

> ...analisamos que os estudos do letramento se relacionam muito bem com as investigações da LA, exatamente por se apresentar de maneira também mestiça, inter/transdisciplinar, preocupados com as práticas sociais, deixando de lado, investigações que não se voltam para as demandas sociais do cotidiano. Nesse sentido, um sujeito que consegue pegar um ônibus e chegar ao local desejado, mesmo sem saber ler, é um sujeito letrado, que dispõem de conhecimentos. (SANTOS E PAZ, 2014, p.10)

As autoras abordam a importância da concepção de pluralidade de letramento, e a respeito das práticas pedagógicas, a necessidade de valorizar os letramentos vivenciados pelos alunos, entre as relações dos saberes e o uso que se faz do conhecimento e do aprendizado do ler e do escrever.

A partir da Linguística Aplicada será possível buscar suportes teóricos que sejam eficazes nas relações entre gêneros textuais e letramentos para desenvolver as práticas pedagógicas. Esses estudos são suportes teóricos fundamentais para que as práticas pedagógicas realmente alcancem a sua eficácia.

5. LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E AS PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas de leitura desenvolvidas nas escolas, em sua maioria, não recorrem aos letramentos múltiplos que podem ser reconhecidos a partir do trabalho com determinados gêneros textuais. As turmas são heterogêneas, formadas por alunos que possuem diferentes letramentos ou práticas sociais, que podem enriquecer uma atividade com o gênero crônica, por exemplo. De que forma, como professores poderemos instigar esse aluno, para que ele se envolva nas atividades propostas?

> Para Rojo (2009, p. 118), podemos dizer que trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e na escola – e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento.

Conforme Rojo(2009, p.18), a partir do momento, que o professor aproxima o texto da realidade do seu aluno, essa aproximação só será possível, quando o aluno conseguir se enxergar no contexto da obra proposta. Nesse momento, os letramentos se aproximam das práticas escolares, principalmente as de leitura.

Vamos ser mais objetivos, por exemplo, sou professora de Língua portuguesa e levo uma crônica sobre trabalho infantil para ler e debater com os meus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Marabá, o público alvo dessa escola são alunos de baixa renda e que vivem em locais de risco. A crônica tem como título *A menina que vendia balas*, e resumidamente, conta a história "de uma

garotinha que vive com a mãe, quatro irmãos e um padrasto, que precisa vender balas na praça e não pode voltar com nenhuma bala e sem dinheiro para casa, se não apanhará do padrasto". Após a leitura, inicia-se o debate sobre o texto e as inferências dos alunos.

Nessa turma há alunos com diferentes idades, que moram em locais próximos e distantes da escola, alguns possuem condições financeiras melhores do que outros, temos alunos que são aptos na prática de leitura, mas também temos alunos que não foram alfabetizados plenamente e não conseguem ler com proficiência. Mas o nosso olhar, como professores sobre essas diversidades de práticas sociais irá enriquecer o trabalho com esse texto.

Os alunos poderão ativar os letramentos conforme forem sendo instigados a debater sobre o tema proposto, as condições de vida das personagens, o problema social apresentado no texto, ao relacionarem a história lida com suas realidades, ao questionarem o porquê de a criança precisar trabalhar, entre outros. Nessa atividade poderemos reconhecer os letramentos múltiplos, críticos, dêiticos, ideológicos, culturais. Mesmo os alunos com dificuldades com a leitura, poderão discutir junto com os seus colegas os assuntos debatidos. Como se trata de uma turma com alunos de baixa renda, haverá relatos de crianças que assim como a personagem, precisa trabalhar para ajudar nas despesas da sua casa.

A partir desse exemplo com o gênero textual crônica, observa-se a relação direta entre os letramentos múltiplos e as práticas de leitura e que os textos estão inseridos nas práticas sociais e são objetos riquíssimos para se desenvolver metodologias que sejam atrativas aos nossos alunos.

> Segundo Rojo (2009, p. 98),...as práticas sociais de letramento que exercemos nos diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita; dentre elas, as práticas escolares. Mas não exclusivamente, como mostram nossos exemplos. É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar sobretudo nas grandes cidades, de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira.

O ambiente escolar precisa ser explorado de todas as maneiras possíveis. Como professores precisamos conhecer a realidade dos nossos alunos e as práticas sociais que

estão inseridos, dessa forma, conseguiremos diagnosticar as dificuldades que esses alunos ou alguns deles possuem e com base nessas dificuldades buscar suportes teóricos e metodológicos para desenvolver plenamente suas competências e habilidades.

> Para Rojo(2009, p.107), um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de váriaspráticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

De acordo com Rojo (2009, p.107) os conceitos de letramentos como aporte teóricos são necessários para o ambiente escolar, para as práticas escolares. Observe como eles ocorrem no convívio social:

- *Multiletramentos ou letramentos múltiplos:*deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais e seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.
- *Letramentos multissemióticos:*exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.
- *Letramentos críticos e protagonistas:*requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Com base nesses aportes teóricos sobre letramentos, observamos que as práticas sociais estão inseridas nas práticas escolares, e que devemos ao trabalhar com os gêneros textuais, através dos textos direcionar a leitura do aluno para um olhar crítico, ético, para que ele consiga identificar ou reconhecer os interlocutores envolvidos no texto, contexto e intertexto. A prática de leitura possibilita ao leitor fazer inferências, dialogar com o texto através do contexto e da relação que o leitor estabelece entre o texto e suas experiências de vida.

> Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode mais ser visto fora da

> abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer.(ROJO, 2009, P.112)

6. LETRAMENTO LITERÁRIO

A prática de leitura está associada a tudo que fazemos, ao caminharmos pelas ruas nos deparamos com inúmeros gêneros que circulam através de fachadas de lojas, em panfletos, em outdoors, cartazes, placas; ao comprarmos um produto, nos deparamos com a marca, suas características, slogan, entre outros. Os gêneros circulam em todos os ambientes e saber ler é fundamental para nos mantermos informados.

Os letramentos sociais se organizam dentro das práticas sociais, e uma dessas práticas é a literária, "a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, ou seja, cabe a literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas."(COSSON, 2006, p.17).

Os estudos sobre letramento literário precisam ser identificados nas práticas escolares, para que se adeque às práticas de leitura de textos literários. É um letramento singular, específico, que exige do leitor um olhar subjetivo, pessoal e permanente em relação ao universo literário. Através das leituras de textos literários, o leitor se desconecta da realidade, transcende o literal, os limites do espaço e do tempo.

Conforme Antunes (2009, p. 200), afirma:

> Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada. Para entrar no mistério, na transcendência, em mundo de ficção, em cenários de outras imagens, criadas pela polivalência de sentido das palavras.

A prática de leitura de textos literários requer um planejamento específico, para que a escolha da obra seja adequada ao propósito da atividade, a faixa etária apropriada para cada obra, é interessante verificar a obra de origem, para não se deparar com fragmentos ou obras incompletas que prejudiquem a compreensão do leitor. É necessário fazer escolhas de obras ou textos literários que tenham a participação dos alunos, para serem atrativas e não uma obrigação. O leitor de texto literário deve apresentar um acesso amplo a inúmeros textos, dessa forma irá relacionar os diferentes contextos que uma obra pode apresentar.

Partindo desse pressuposto, direcionamos a pesquisa-ação do presente artigo, para um olhar sensível ao texto, como proposta inicial da primeira oficina de leitura desenvolvida com os alunos dos 6º anos A e B, por meio do livro *História de amor* da escritora Regina Rennó, uma obra escrita somente com a Linguagem não-verbal, com ilustrações coloridas que retratam o romance entre um casal de lápis. A escolha desse livro se deu para instigar as inúmeras interpretações que poderiam surgir a partir das inferências às imagens.

A apresentação do livro foi feita de duas formas, através de slide com música ambiente no laboratório, e também pelo livro impresso, com os alunos tendo contato com as ilustrações em sala. Tivemos o cuidado de não interferir nas construções de sentido, para observarmos as interpretações de cada aluno.

O trabalho com textos literários requer metodologias que direcionem os leitores ao diálogo com o texto, com inferências sobre as ideias apresentadas na obra, relacionando o contexto com a sua realidade.

> O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. (COSSON, 2006, p.103)

Para explorar o texto é necessária uma sequência ou oficina de leitura que possibilite diversas estratégias. O trabalho com Projetos de Leitura é enriquecedor, há

uma escolha de uma obra, que respeite a série e a faixa etária da turma, a partir do momento, que todos os alunos adquirem o paradidático, o projeto deixa de ser teoria e passa para a prática. O aluno precisa ter o contato com o texto, a posse do livro, para ler na escola, em casa, nas horas vagas, para se familiarizar com a obra. Ler, reler quantas vezes sentir necessidade.

Como professores, somos responsáveis por direcionar as estratégias que serão desenvolvidas no projeto, explorando o ambiente escolar, na escolha de espaços adequados para a prática da leitura, levando em conta, a iluminação, um ambiente tranquilo, silencioso e com conforto, para que os alunos queiram participar. O hábito da leitura precisa conquistar os alunos, atrair esses jovens para que se sintam instigados, motivados, que sejam ativos e junto com o professor desenvolvam novas estratégias para serem aplicadas nos projetos ou oficinas.

As oficinas de leitura proporcionam a construção de suportes que divulguem informações sobre a obra ou texto, sobre os autores, sobre a mensagem principal, os elementos da narrativa, a relação da obra com a vida dos alunos, a relação com outras obras, através da intertextualidade. Os alunos podem construir palcos e montar peças teatrais, organizar um filme, uma parodia, uma música, um documentário, entre outros, a partir da obra proposta.

O letramento literário abre várias possibilidades para trabalhar com o texto literário, possibilitando ao aluno, o envolvimento com práticas de leitura na escola e também em outros ambientes, dessa forma, aqueles alunos que apresentam dificuldades com a leitura, terão a oportunidade de participar de metodologias que o possibilitarão o desenvolvimento proficiente dessa prática.

> Assim, tornar visível o invisível, ou seja, fazer com que os alunos percebam o que vem em mente quando leem é função do professor. A sugestão é que ele estabeleça em sua rotina não só momentos de leitura individual, mas também espaços em que molde o ato de ler. Para tanto, um texto deve ser escolhido e sua leitura em voz alta iniciada com interrupções do próprio docente que, ao perceber uma habilidade de leitura, a comente e a exemplifique. (COSSON, 2006, p.104)

De acordo com Girotto e Souza (2010, p.65), o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura.

Conforme as autoras (2010, p.66), seguem as estratégias para leitura literária:

- *Conhecimento prévio:* pois a todo o momento o leitor ativa conhecimentos que já possui com relação ao que está sendo lido.
- *Conexão:* permite a criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo.
- *Inferência:* é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto.
- *Visualização:* ao visualizarmos quando lemos, vamos criando imagens pessoais e isso mantém nossa atenção permitindo que a leitura se torne significativa.
- *Perguntas ao texto:* essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e, dessa maneira, facilita o raciocínio.
- *Sumarização:* parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos, e para que isso seja possível é necessário aprender o que é essencial em um texto.
- *Síntese:* ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto.

Enfim, o trabalho com Oficinas de leitura possibilita desenvolver as estratégias apresentadas a partir de diferentes metodologias desenvolvidas com os gêneros textuais, observando as habilidades serão adquiridas conforme as capacidades de cada aluno, seguindo as etapas da oficina, no tempo do aluno para que participem das atividades propostas.

Com base nos estudos de Girotto e Souza (2010, p. 108), é possível entender que:

> Aprender o processo requer fazê-lo várias vezes de maneiras diferentes, cada vez aprendendo mais sobre como ajustar, modificar e redefinir uma série de ações. Por essa razão, trabalhar com as estratégias de leitura permite ao leitor ampliar e modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto.

Após a apresentação dos aportes teóricos que fundamentam este artigo, iremos contextualizar as etapas da Pesquisa-ação que será desenvolvida por meio de Oficinas de Leitura.

7. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

O direcionamento da pesquisa-ação deste artigo consistirá na organização de Oficinas de leituras que serão aplicadas em três etapas, a cada etapa será realizado um diagnóstico para que possamos acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, e também o reconhecimento dos Letramentos sociais e das estratégias de leitura.

1. Ambiente da pesquisa:

A pesquisa será realizada em sua totalidade na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jonathas Pontes Athias, localizada na Folha 22, bairro Nova Marabá, cidade Marabá. A escola atende aos segmentos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Sala de Recursos. Atualmente estão matriculados no Ensino Fundamental cerca de 600 alunos. Trabalho como professora de Língua portuguesa nesta escola desde o ano de 2015.

2. Sujeitos da Pesquisa:

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do 6º ano do turno da manhã, com faixa etária entre 11 e 14 anos, divididos nas turmas A com 30 alunos e B com 25. A maioria reside nas proximidades da escola.

3. Objetos da Pesquisa:

Reconhecimento dos Letramentos sociais a partir do trabalho com os gêneros textuais;

Desenvolvimento das Estratégias de Leitura por intermédio das Oficinas, para que os alunos alcancem a proficiência na habilidade leitora.

4. Etapas da Pesquisa:

A pesquisa será dividida em três etapas, sendo que a primeira e segunda etapa foram concluídas nos meses de novembro a dezembro de 2018 e a terceira será aplicada nos meses de maio a agosto de 2019. Segue resumidamente a sequência de cada uma:

1ª etapa: Com base no Letramento Literário, desenvolvemos a Oficina de Leitura sobre o livro *História de amor* da escritora Regina Rennó, sobre o romance entre um casal de

lápis, a autora utilizou somente a linguagem não-verbal, possibilitando instigar nos alunos a sensibilidade e a emoção sobre o texto, eles conseguiram relacionar algumas imagens com comportamentos que observaram em casa, entre seus pais.

Foram realizados dois momentos para a leitura do livro, o primeiro no laboratório de informática, quando apresentamos a obra a partir de slides e com música ambiente e o segundo em sala de aula, com o livro impresso, houve uma roda de conversa que enriqueceu o debate sobre a história.

Após as leituras, foram entregues atividades de compreensão, para que pudéssemos observar a interpretação e criatividade de cada aluno, pois foram elaboradas questões que instigassem um maior entendimento sobre o texto.

As atividades[63] de análise do Livro "História de Amor" têm com objetivos: sensibilizar os alunos sobre a leitura do texto literário; localizar informações explícitas e implícitas; interpretar o texto com auxílio de imagens; identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; relacionar o enredo do texto com as práticas sociais; instigar a análise dos sentimentos, dos comportamentos e valores presentes nas personagens da história; possibilitar a construção argumentativa por meio das sequências de imagens; entre outros.

2ª etapa: Consiste na aplicação dos dois questionários, elaborados por Mafalda Antunes (2009, p. 35-45) sobre Motivação para a Leitura. Os questionários foram adaptados para a nossa realidade, na cidade de Marabá, sendo intitulados: I – "A minha relação com a leitura" e II – "Como são as minhas leituras? ", considerei relevante a aplicação dos questionários, para que pudéssemos traçar o perfil desses alunos do 6º ano e entender a construção das práticas leitoras em suas vidas. Precisávamos entender como os alunos se relacionavam com a leitura, se havia incentivo em casa, pela família, quais eram as motivações e o interesse pela leitura.

3ª etapa: A sequência da pesquisa será aplicada entre os meses de fevereiro a abril de 2019, com alunos do 6º e 7º anos. Iniciando a segunda Oficina de leitura, por meio da montagem de vários suportes de leitura compostos por gêneros textuais, esses suportes serão construídos pelos alunos e organizados em uma sala de leitura, para que possamos aplicar as Estratégias de Leitura relacionadas com os Letramentos sociais, de modo que nos possibilite verificarmos o desenvolvimento desses alunos.

---

[63] **As imagens das atividades de análise estão dispostas em anexo para uma visualização mais definida.**

Figuras 1, 2 e 3: Imagens de suportes de leitura que serão organizados nas Oficinas.

3ª etapa: Nessa etapa será aplicada duas oficinas, após a organização dos suportes, iremos iniciar a terceira Oficina com a escolha de um gênero textual específico, "o conto amazônico", com o intuito de resgatar os contos da nossa região e incentivar a contação de histórias e a coautoria de adaptações de novos contos com a influência das tecnologias e transformações que ocorreram em nossa região, como o aumento da população, as construções recentes no nosso município, entre outras. Por exemplo, como seria contada o conto da Porca de Bobes na Velha Marabá com a construção da orla?

A oficina de leitura sobre os contos amazônicos será desenvolvida a partir da leitura do livro *Contos e lendas da Amazônia*, escrito por Reginaldo Prandi, e também com a leitura de lendas marabaenses, para que os alunos escolham um dos contos lidos para a produção escrita de uma adaptação dessa história para os dias atuais. Dessa forma, além de resgatar o gênero proposto, estaremos incentivando a construção de novos contos.

Faremos atividades de escrita e reescrita dos novos contos para organizarmos uma coletânea de textos, que formarão o livro coletivo da turma sobre "as novas adaptações dos contos amazônicos", tentaremos a parceria com a Editora Estante Mágica, para editar e publicar a obra dos alunos do 6º ano da Escola Jonathas Pontes Athias. E para a

culminância dessa pesquisa, pretendemos lançar o livro com uma "Manhã de Autógrafos", com apresentações dos alunos contando às histórias de suas autorias.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo aborda as concepções de Letramentos múltiplos, Gêneros textuais e Práticas de leituras. Essas concepções se relacionam dentro das práticas escolares, que precisam deixar de serem simplesmente pedagógicas e passarem a adotar um Letramento literário, para conquistar esse aluno que não consegue se enxergar nas aulas de Língua portuguesa.

É fundamental que no ambiente escolar, o professor, o aluno e a família, que todos estejam inseridos e dialoguem para o desenvolvimento das competências e habilidades desse aluno, para que ele consiga alcançar o diagnóstico de "plenamente" nas práticas leitoras.

A realidade da educação na cidade de Marabá apresenta casos de alunos com déficit de aprendizagem que perdura há décadas. Vivenciamos esse descaso diariamente, quando nos deparamos com salas superlotadas, sem iluminação e ventilação, com alunos fora da faixa etária adequada para a série, com falta de livros didáticos para todos, com professores sem condições práticas de acompanhar individualmente os alunos com déficit, entre outros gravíssimos problemas.

Os problemas já diagnosticamos, agora e com urgência precisamos encontrar meios e soluções dentro das nossas realidades e considerando as dificuldades desses alunos, que na maioria dos casos, foram ou são as vítimas desses descasos.

A pesquisa – ação proposta neste artigo está em andamento, mas com as duas etapas que foram aplicadas com os alunos do 6º ano da escola Jonathas Pontes Athias, é possível analisar a partir das atividades com o livro *História de amor* e com os Questionários: I–"A minha relação com a leitura" e II – "Como são as minhas leituras?", que os alunos conseguem participar ativamente das atividades propostas, mas que dentre estes alunos, há situações de falta de interesse, alunos com dificuldades para interpretar, e também, casos de alunos que realmente não conseguem ler um texto.

A relação das atividades de compreensão do livro com os questionários nos possibilitou o entendimento sobre os déficit e desinteresse na participação de alguns estudantes. Com base nas respostas dos questionários, observamos que temos estudantes

que nunca leram um livro, que o único livro que tem em casa é o didático, que os pais não são alfabetizados, que precisam trabalhar para ajudar nas despesas de casa, que só estudam quando estão na escola, que não gostam de ler, entre inúmeros outros problemas que são alarmantes.

A aplicação dos Questionários foi imprescindível para traçarmos o perfil dos nossos alunos. A partir desses resultados montaremos três gráficos, o primeiro sobre "hábitos de leitura" – pessoal, com características individuais; o segundo "quem me incentiva" – sobre as influências da família, escola e sociedade e o terceiro "Meus interesses" – com indicações de leituras, o livro que ainda não leu, que tem vontade de ler.

Esses gráficos serão importantes para escolhermos os gêneros textuais que iremos selecionar para organizarmos os suportes de leituras, foram indicações dos próprios alunos, acreditamos que os alunos precisam participar das Estratégias de leituras, para que tenham interesse em ler, escrever, debater, criar.

Os suportes de leitura e as estratégias de leitura possibilitarão o reconhecimento do Letramento literário na proposta da pesquisa. Temos que inserir de forma lenta e contínua essas metodologias, diagnosticar os déficits de aprendizagem para que possibilitem um pleno desempenho das competências e habilidades dos nossos alunos, respeitando o seu tempo de aprendizagem e tentando sanar os problemas que existem por causa do descaso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Mafalda G. Maia. **Motivação para a leitura: hábitos de leitura e desempenho em leitura, que relações?** – PISPA – Instituto Superior de Piscologia Aplicada – Portugal, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**/Jean- Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., 2ª reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

CAGLIARI, L.C. , **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione – 1989.

Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. MORAN, J. M.; **Mudando a educação com metodologias ativas** – 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B.(2004), **Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores** – Educação em Revista – Belo Horizonte, v.26, n.º03, p. 335-352, dezembro de 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAN, J. M.; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A**. Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas-SP: Papirus, 2013.

ROJO,Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Raimunda V. de Carvalho; PAZ, Maria de Oliveira. **Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam**. ALFAL, 2014 – João Pessoa – PB, Brasil.

SILVA, Wagner Rodrigues e MELO, Lívia Chaves. **Pesquisa & ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professores** – Campinas, SP: Mercados de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

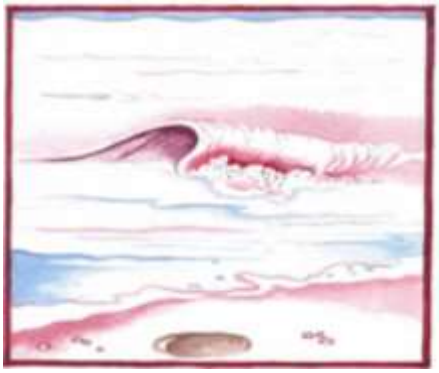
SOARES, Magda. **Letramento**: **um tema em três gêneros** / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento**. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, nº2, p. 325-345, 2010.

9. ANEXOS DAS IMAGENS DISPOSTAS NO CORPO DO ARTIGO

Atividade de compreensão do Livro "História de Amor" – Autora: Regina Coeli Rennó

1. Podemos afirmar que, no início da história, os dois lápis estavam felizes e apaixonados. Dê exemplos que justifiquem essa afirmação.
2. Quais cores são utilizadas no momento inicial da história?
3. Quem são as personagens principais da história? É possível identificar, qual das cores de lápis representa o masculino e o feminino? Justifique.
4. Em um momento da história uma nova personagem aparece. Quem é ela?
5. O que o aparecimento dessa nova personagem significa para a história?
6. Podemos afirmar que no desenrolar da história,o lápis vermelho vive momentos difíceis. Como isso é mostrado durante a narrativa?
7. Depois de sair com o lápis amarelo, o lápis azul retorna para casa. Como ele se sente?
8. Em sua opinião, por que o lápis vermelho se sentiu abandonado?
9. Para você, qual é o significado da última ilustração que mostra o mar azul e vermelho?
10. O título do livro é "História de Amor", com base na sua leitura, explique o que você entende sobre esse título.
11. Com base no final do livro, ilustre no quadro abaixo uma cena que represente a sequência da história. Depois escreva esse final.



Aluno(a):_____Ano: _____ Turma:_____

Idade: _____ Escola: _____

Data: ____/____/____ Sexo: ( )Feminino ( )Masculino

Questionário sobre: "A minha relação com a Leitura"

	Muito parecido comigo	**Parecido comigo**	**Diferente de mim**	**Muito diferente de mim**
1. Eu gosto muito de ler.	☐	☐	☐	☐
2. Consigo ler em voz alta para outras pessoas.	☐	☐	☐	☐
3. Acho importante que o professor me diga que leio bem.	☐	☐	☐	☐
4.Leio com os meus familiares ou amigos.	☐	☐	☐	☐
5. Saber ler é muito importante para o meu futuro.	☐	☐	☐	☐
6. Se um professor fala sobre um assunto interessante, eu gosto de ler mais sobre isso.	☐	☐	☐	☐
7. Leio porque sou obrigado.	☐	☐	☐	☐

8. Gosto quando me oferecem livros.	□	□	□	□
9. Consigo ajudar outros colegas a ler.	□	□	□	□
10. Tenho muitos livros paradidáticos em casa.	□	□	□	□
11. Costumo ler para a minha família.	□	□	□	□
12. Ler é importante porque aprendo coisas novas.	□	□	□	□

PRÁTICAS DISCURSIVAS NA ESCOLA E (AS) IDENTIDADE (S) TRANSGÊNERO

Sebastiana Araújo FILHA, (UNIFESSPA) – Mestranda, sebastianafilha@unifesspa.edu.br
Hiran de Moura POSSAS, (UNIFESSPA) – Doutor (Orientador), hiranpossas@unifesspa.edu.br

Resumo

Nessa pesquisa há uma tentativa de reflexão sobre certas práticas discursivas (re) produzidas na escola sabendo que elas (re) orientam e (res) significam identidades de gênero. Pretende-se construir um exercício epistêmico buscando certa compreensão para certas ressignificações atreladas e/ou orientadas por dinâmicas curriculares, sociais, políticas, jurídicas, trabalhistas e culturais das Amazônia. Nesse enredo, problematizaremos a escola nos seus sentidos mais paradoxais: ao formular, consolidar/ naturalizar e desmistificar sentidos investidos ao corpo. Em princípio, categorias temáticas descritas por Silva (2015, p.16): A família como primeira experiência de exclusão social do LGBT; a escola como lugar de reprodução do preconceito e discriminação; e a rua, lugar de acolhimento e vulnerabilização grupo social. Como metodologia que poderá ser utilizada na pesquisa, existe a pretensão de compulsar algumas categorias analíticas da Análise do Discurso referenciada pela AD francesa, no sentido de "considerar que, a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido_do outro lado" (ORLANDI, 2001, p. 17). Serão analisadas as entrevistas orientadas metodologicamente pela história oral, no que se refere a um exercício dialógico de sensível escuta. Os resultados esperados buscam socializar e refletir sobre essas análises, uma contribuição para o debate da equidade de gênero.

Palavras chave: Nome social, educação, gênero.

Abstract

In this research there is an attempt to reflect on certain discursive (re) produced practices in the school knowing that they (re) orient and (res) mean gender identities. It is intended to build an epistemic exercise seeking a certain understanding for certain resignifications linked and / or oriented by curricular, social, political, legal, labor and cultural dynamics of the Amazon. In this scenario, we will problematize the school in its most paradoxical senses: in formulating, consolidating / naturalizing and demystifying senses invested in the body. In principle, thematic categories described by Silva (2015, p.16): The family as the first experience of social exclusion of LGBT; the school as a place of reproduction of prejudice and discrimination; and the street, place of shelter and vulnerability social group. As a methodology that can be used in the research, there is the pretension to compile some analytical categories of Discourse Analysis referenced by the French AD, in the sense of "considering that language is not transparent. In this way she does not seek to cross the text to find a meaning on the other side "(ORLANDI, 2001, p.17). We will analyze the interviews methodologically guided by oral history, in what refers to a dialogical exercise of sensitive listening. We will analyze the interviews methodologically guided by oral history, in what refers to a dialogical exercise of sensitive listening. The expected results seek to socialize and reflect on these analyzes, a contribution to the debate on gender equity.

Keywords: Social name, education, gender.

INTRODUÇÃO:

A escola no Brasil é um espaço caracterizado pela diversidade cultural, social, étnica, econômica, religiosa, de gênero, etc. É também plural na produção de saberes e concepções de mundo e, numa sociedade dita democrática, seus sujeitos teriam diversos direitos civis, tais como a liberdade de expressão, de trânsito, de pensamento, de acesso à educação e outros serviços públicos, à profissionalização, etc. Nesse sentido a Constituição Federal 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover bem de todos, sem preconceitos de origem, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação” (art.3º, inciso IV) e assegura no art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho, ou a igualdade de condições de acesso e permanência ao sistema educacional para todos.

Esses direitos nem sempre se consolidam e, por vezes, a escola é marcada por conflitos e violência gerados em torno da intolerância à diversidade.

Aqui retomamos nossa questão de partida: Como as práticas discursivas formuladas aos alunos transgênero (re) produzem identidades de gênero na escola? Esta proposta poderá nos instigar a olhar de maneira especulativa, para a compreensão do modo como alguns discursos reproduzidos na escola sobre essas questões se relacionam com dinâmicas curriculares, sociais, políticas, jurídicas, trabalhistas e culturais da região amazônica.

Propusemos essa pergunta ao contexto da escola pública do município de São Domingos do Araguaia, no sudeste paraense, nos exercícios de delimitações para a pesquisa. Nessa perspectiva, atribuímos à escola um papel fundamental, sendo o espaço em que se pode desmistificar ou fortalecer estereótipos criados e consolidados ao longo das vidas de pessoas que vão se definindo do ponto de vista sexual ou quanto a sua compreensão de corpo. Dessa forma, interessa à nossa pesquisa as categorias temáticas descritas por Silva (2015, p.16): A família como primeira experiência de exclusão social do LGBT; a escola como lugar de reprodução do preconceito e discriminação; e a rua, lugar de acolhimento e vulnerabilização desse grupo social.

Na obra Educação e Emancipação, Adorno **(**1996) ressalta a importância, "que Auschwitz não se repita" (p.119), nos convida a refletir sobre processos de desumanização. Ainda que referenciado a um contexto espaço-temporal específico, o teórico descreve a escola como espaço social de reprodução, mas podendo ser de reposta às barbáries: "[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.11).

> ''A educação tem como premissa impedir a barbárie, deve refletir sobre os processos e as condições que a tornam possíveis, "é preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios" (ADORNO, 1996, p. 121),

Nesse sentido, precisamos de uma educação política contextualizada, não no sentido doutrinário, mas que nos permita ver e dialogar com práticas escolares de

tendência homogeneizadoras às pessoas, mantendo-se em silêncio estratégico, por muitas vezes, sobre a temática de gênero. Problematizar sobre essas leituras cristalizadas em práticas educativas é algo precisamos realizar leituras, principalmente quanto à falta de registros, dados estatísticos oficias sobre o número de transexuais que passaram pela instituição de ensino, que evadiram e quais os motivos que levaram a desistirem, e os que finalizaram o Ensino Básico.

Outrossim, percebemos que ao longo da história da educação no município de São Domingos do Araguaia - PA, não houve iniciativas para se discutir ou implementar, nas escolas, ações que possibilitem a integração/socialização do grupo LGBT nos planejamentos pedagógicos e na elaboração de PPP- Projeto Político Pedagógico da escola.

Buscamos trazer ao debate alguns importantes estudiosos da temática, tais deles: Guacira Louro (1997), Judit Butller (2003) Michel Foulcaut (1988), Simone de Beauvoir (1980) Adorno (1996) e Bhabha (1998).

ESCOLA, DISCURSOS E IDENTIDADE(S) DE GÊNERO

Louro (1997, p.14) destaca que, os estudos de gênero estão relacionados à história do movimento feminista contemporâneo. Noutras palavras, os estudos de gênero são decorrentes das lutas libertárias iniciadas nos anos 1960, sobretudo os movimentos sociais de 1968 na França, quando as mulheres perceberam que tinham papel secundário naquele movimento em relação à liderança masculina. Nesse sentido, Simone de Beauvoir se tornou referência nas ideologias feministas do século XX, na luta para garantir a igualdade de gênero, considerada uma das maiores teóricas do feminismo moderno, abordando questões sobre o papel da mulher na sociedade e a pressão feminina num mundo dominado pelo homem.

> *Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.* (BEAUVOIR, 1980 p.8)

Segundo Strey (1998, p.184), o feminismo pretendia que o conceito de gênero revolucionasse os paradigmas da História e outras Ciências Humanas, superando a

histórica segregação social da mulher. Sobre esse contexto e os estudos sobre gênero, a mesma autora discorre que

> [...] ‘gênero’ passou a ser muitas vezes equiparado à mulher, pois se debruçavam principalmente sobre a mulher e suas contingências. Embora seja utilizado o termo gênero quando se fala de mulheres, sempre fica claro que não se pode obter informações sobre elas sem, ao mesmo tempo, obter informações sobre os homens. Assim, para conhecer-se como são as mulheres, socialmente construídas, faz-se necessário saber sobre os homens, socialmente construídos. É imprescindível conhecer a história do desenvolvimento de ambos os gêneros, assim como é importante estudar todas as classes para compreender o significado da história de como funcionou e funciona a ordem social ou para promover sua transformação. (STREY, 1998, p.184).

A respeito do movimento feminista no Brasil, Corrêa (2001) compreende que teve maior visibilidade política na década de 1970, período que se articulou a outros movimentos que lutavam com expressão por moradia, educação e melhores condições de vida." (...) movimentos políticos – aí incluídos os movimentos pela anistia aos presos políticos, pela luta contra o racismo, pelos direitos à terra dos grupos indígenas do país e o movimento dos homossexuais” (CORRÊA 2001, p. 13-30).

Para Foucault (1998), a sexualidade é um dispositivo histórico, uma invenção social, pois se constitui a partir de vários olhares e práticas sobre o sexo, que regulam e instauram saberes, normatizando-os e produzindo “verdades”. Afirma que não apenas os movimentos corporais são construindo socialmente e incutido nos indivíduos, como também o próprio corpo é construído politicamente.

Scott (1995) contribui enfatizando que a palavra “gênero” indica uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de seus termos como” sexo” ou “diferença sexual”.

Sobre isto discorre Jesus (2012): o binarismo é uma concepção que defende uma dualidade fixa de constituição de gênero entre pessoas dos sexos feminino e masculino, isto é, a ideia de que existiria uma relação direta entre as dimensões do ‘sexo’ (biológico) e de ‘gênero’ (psicossocial). Para o mesmo autor, o cissexismo é certo discurso que resulta do binarismo, acreditando-se que características biológicas do sexo correspondem a características psicossociais relacionadas ao gênero.

Butler (2003) traz em seu livro “Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade” a noção de gênero como fruto de uma produção social, ou seja, um ato intencional formado pelo próprio indivíduo ao longo de sua vida. Assim, o gênero não deve ser visto como um atributo fixo de uma pessoa, mas como uma variável fluída, apresentando diferentes configurações de acordo com as experiências de vida de cada pessoa.

> O gênero não dever ser construído como uma identidade estável em um lócus de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente construída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma repetição estilizada de atos. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como uma forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcada pelo gênero (BUTLER, 2003, p. 242,).

Outra categoria importante é o nome social. No Brasil, o uso institucional da expressão de “nome social” é recente, o primeiro registro foi em 2008, numa normativa legal o Estado do Pará foi o marco na conquista das visibilidades desse grupo, que vivem em condições diversas marcadas pela pobreza, insegurança, segregação, isolamento, violência e uso de drogas. Iniciando assim a caminhada de longas e duras tensões nos “debates” escolares.

Segundo Bhabha (1998),” estar-se-ia, hoje em um momento novo da experiência humana, em que a desfiguração das identidades fixas da modernidade – classe, gênero, raça, etc - estaria deslocando a questão da cultura para um espaço projetivo. , uma das consequências importantes deste fato diz respeito às percepções identitárias na contemporaneidade. Antes restritas às lógicas binárias e fixas da modernidade, as identidades de hoje estariam cada vez mais fluídas e transitórias, características de uma época de mobilidade das populações: migrações, diásporas, imigrações, exílio”, dentre outras.

A legislação vigente assegura, portanto, a possibilidade da elaboração do PPP onde os sujeitos da escola garantam o que é preciso, fazendo com que, todos os seus sujeitos tornarem-se responsáveis pelos serviços educacionais procurando a identidade da escola construída coletivamente. Além disso, a conquista do nome social é um marco na conquista do direito LGBT, contra a discriminação/preconceito, isso quer dizer que, a

pessoa tem o direito amparado por lei, de optar pelo pertencimento a um determinado gênero, independentemente de sua condição biológica o que e abala e incomoda o projeto conservador da escola.

O direito ao uso do nome social foi determinado no decreto nº 8727 de 28 de abril de 2016, que reconhece o uso do nome social e a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autarquia e fundacional.

> Nome social - se refere a designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida. Já identidade de gênero é a dimensão da identidade de uma pessoa que diz respeito a forma como se relacionar com as representações de masculinidade e feminilidade e com isso se traduz em sua pratica social, sem guardar relação necessário com o sexo atribuído no nascimento (DECRETO Nº 8.727, de 28 de abril de 2016).

Em nossa abordagem, consideramos o uso do nome social como importante categoria de análise acerca da identidade de gênero, além de importante marco na conquista do direito LGBT e importante aliado contra a invisibilidade social. Neste processo de negação da identidade os grupos sociais, tidos como minorias, manifestam possibilidades de construir através primeiramente do conflito, uma política de resistência e como resultado deve ocorrer à promoção da emancipação social.

> Essas identidades binárias, bipartidas, funcionam em uma espécie do reflexo narcísico do Um no Outro, confrontados na linguagem do desejo pelo processo psicanalítico da identificação. Para a identificação, a identidade nunca é um a priori, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade. As condições discursivas dessa imagem psíquica da identificação serão esclarecidas se pensarmos na arriscada perspectiva do próprio conceito da imagem, pois a imagem - como ponto de identificação - marca o lugar de uma ambivalência. Sua representação é sempre espacialmente fendida - ela torna presente algo que está ausente -

> e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição. (Bhabha)1998, p 112)

Não falar sobre gênero é continuar e aceitar uma sociedade que exclui as pessoas da escola, formando uma sociedade sem valores básicos de humanidade. Acreditamos que, um dos passos para vencer a tentativa de invisibilidade desse grupo é pensar o nome social numa perspectiva de mudança e transformação da escola.

CONSIDERAÇOES FINAIS

Ressaltamos que a pesquisa está em andamento e que precisa ser referenciada por outras leituras. Os autores mencionados contribuem para dizer que a indignação motiva esta proposta de pesquisa no universo da escola pública, com o objetivo de contribuir para o debate em torno dessa temática, um debate que possibilite novos estudos e novas relações entre as pessoas: relações de respeito, tolerância e paz entre pessoas heterossexuais e LGBTs, em especial os transgêneros.

Como professora e pesquisadora, percebo com preocupação as diferenças convertidas em *bullying*, humilhações, xingamentos, discriminação e agressões físicas no cotidiano escolar, se transformarem em barbárie quando naturalizamos comportamentos com falta de humanidade, de esclarecimento. Adorno (1985) adverte que há os fatores socias, econômicos e culturais nessa questão e por isso efetivamente nunca poderá ser expulsa dessa condição objetiva, isso me incomoda bastante. Vivenciar o fazer pedagógico nesse espaço de construção de saberes e personalidades identitárias é também uma vivência de mediação de conflitos.

Nessa dinâmica, entender como as relações de gênero (re) produzidas no espaço contribuem para a efetivação de práticas preconceituosas e discriminatória do grupo de homossexuais; o nome social constitui possibilidades da identificação social numa perspectiva de equidade de gênero; se a visibilidade de alunos transgênero é associados a estereótipos negativos na escola, interferindo na produção da identidade de gênero centrada no reconhecimento de alunos transgênero como sujeitos de direitos. São questionamentos, no mínimo desafiadores, na atual conjuntura política em que, Bauman (2013),

trata como modernidade líquida, esse momento em que as instituições, as ideias e as relações estabelecidas entre as pessoas se transformam de maneira muita rápida e imprevisível, caracterizada pela incapacidade se manter sua forma. Vemos nossos direitos

de cidadãos serem cerceados pelo Estado, onde o seu papel seria de assegurar o pleno exercício da cidadania.

Logo, há que se estudar essa temática com seriedade, superando o "pacto silencioso" apontado por Bortolini (2014, p.13), pois a escola muitas vezes é vista como lugar onde é praticamente proibido se expressar ou discutir sobre sexualidade. Para os autores, em seu aparente silêncio, a escola fala o tempo todo sobre sexualidade. Assim, em práticas diversas, a escola reforça estereótipos de papéis de gênero que, por sua vez, reforçam as violências. Alguns exemplos são a divisão por sexo nas aulas de Educação Física; esportes atribuídos a meninos ou meninas; filas de meninos e de meninas; jogos e brincadeiras do tipo guerra dos sexos; a quem é adequado chorar, fazer teatro ou dança; a diferença de vestuário; a quem é adequado usar brincos ou cabelo comprido; a tolerância da violência entre meninos; a vigilância com a sensualidade das adolescentes. (BORTOLINI, 2014, p. 13-14).

Para Bortolini (2008), muitas vezes os professores culpam a vítima de homofobia ou transfobia quando estes sofrem violência na escola, quando perguntam a estes alunos o que eles fizeram para que os agressores viessem agredi-los; noutras vezes chamam para repreender os pais do aluno agredido. Para a autora, essas são evidências de uma criminalização da transexualidade nas escolas.

Para dar corpus a pesquisa, existe a pretensão de compulsar algumas categorias analíticas da Análise do Discurso referenciada pela AD francesa, no sentido de "considerar que, a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido_do outro lado" (ORLANDI, 2001, p. 17). Serão analisadas as entrevistas orientadas metodologicamente pela história oral, no que se refere a um exercício dialógico. Os resultados esperados buscam socializar e refletir sobre essas análises, contribuição para o debate da equidade de gênero, especialmente àqueles compreendendo a Escola como espaço dialogante com a vida.

É no bojo dessa discussão que propusemos essa pesquisa, concordando com Butler (2016) ao ressaltar que é necessário um conjunto interdisciplinar de discursos com vista a resistir à domesticação acadêmica dos estudos sobre o gênero.

O percurso será árduo. Parafraseando Beauvoir, '' Minha ideia é que todos, homens e mulheres, o que quer que sejamos, devemos ser considerados seres humanos''.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Dialética do esclarecimento. Zahar, 1985. (p. 57-79)

ARÁN, M., Murta, D. & Lionço, T. (2009). Transexualidade e saúde pública no Brasil. Ciência & saúde coletiva, *14*(4), 1141-1149.

BAUMAN, Zygmunt. A cultura no mundo líquido moderno. Jorge Zahar Editor Ltda, 2013.

BHABHA, Homi K.. O local da cultura: Interrogando a identidade. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. 70-104 p.

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BORTOLINI, A. (2008). Diversidade sexual na escola. Rio de Janeiro: PróReitoria de Extensão/UFRJ.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF.

BUTLER, J. (2003). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (2003).

CIDADE, M. L. R. & Bicalho, P. P. G. (2016).“O nome é a primeira coisa!”: reflexões sobre a alteração do registro civil de pessoas trans* no estado do Rio de Janeiro. F. Seffner, & M. Caetano (Orgs.) Discurso, discursos e contra-discursos latino-americanos sobre a diversidade sexual e de gênero (pp. 895-905). Rio Grande: Ed.FURG.

CORRÊA, Mariza. Cadernos pagu (16): pp.13-30. 2001.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004). Brasil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde.

_____. Decreto n 8.727, de 28 de abril de 2016. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 abr. 2016.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade. V. 1: a vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JESUS, JG. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília; 2012 Disponível em: http://issuu.com/ jaquelinejesus/docs/orienta__es_popula__o_trans. Acesso em 26.09.2018.

LAPA, N. (2013). O preconceito contra transexuais no mercado de trabalho. Recuperado de http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismopraque/opreconceitocontra-transexuaisnomercadodetrabalho2970.html

LOURO, Guacira. Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

ORLANDI, P. Eni. Analise de Discurso. Princípios & Procedimentos. Editora, Pontes,2001.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica**.** Educação e Realidade, v.16, n.2, jul./dez. 1995.

SILVA RGLB, Bezerra WC, Queiroz SB. Os impactos das identidades transgênero na sociabilidade de travestis e mulheres transexuais. Rev Ter Ocup Univ São Paulo. 2015 set.-dez.;26(3):364-72. 2015.

STREY, Marlene Neves. Gênero. In: STREY, Marlene Neves (Org.). Psicologia Social Contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785. Acesso em 27.09.2018 (a)

http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em. Acesso em 27.09.2018 (b)

PRÁTICAS LITERÁRIAS INCLUSIVAS: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR E APRENDER LITERATURA

Josiane de almeida silva , Especialista em Metodologia de Língua Portuguesa, UNINTER, josiane0208@hotmail.com

Resumo:

Esta pesquisa trata da inclusão no ensino de literatura. Tendo como objetivo refletir sobre as estratégias presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem de literatura junto a estudantes com deficiência visual, identificando e analisando como são as trocas entre esses sujeitos nas escolas. Diante das limitações do ambiente escolar e da necessidade do ensino inclusivo, e da busca de respostas: quais estratégias estão presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem de literatura junto a estudantes com deficiência visual nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Redenção, Pará? Como estudantes com deficiência visual constroem saberes literários? Quais estratégias são empregadas no sentido de incluir o aluno com deficiência visual nas aulas de Literatura? Como o professor está utilizando a literatura para a inclusão e o combate à exclusão social dessa categoria de alunos? Diante dos resultados foram apresentados propostas de trabalho para os docentes.

Palavras-chave: Práticas educativas; literatura; inclusão; ensino aprendizagem.

Abstract:

Esta investigación trata de la inclusión en la enseñanza de la literatura. Con el objetivo de reflexionar sobre las estrategias presentes en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de literatura junto a estudiantes con discapacidad visual, identificando y analizando cómo son los intercambios entre esos sujetos en las escuelas. Ante las limitaciones del ambiente escolar y de la necesidad de la enseñanza inclusiva, y de la búsqueda de respuestas: ¿qué estrategias están presentes en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de literatura junto a estudiantes con discapacidad visual en las escuelas públicas estatales de Enseñanza Media de Redención, Pará? ¿Cómo los estudiantes con discapacidad visual

construyen saberes literarios? ¿Qué estrategias se emplean para incluir al alumno con discapacidad visual en las clases de Literatura? ¿Cómo el profesor está utilizando la literatura para la inclusión y el combate a la exclusión social de esa categoría de alumnos? Ante los resultados se presentaron propuestas de trabajo para los docentes.
Keywords: Prácticas educativas; literatura; la inclusión; aprendizaje**.**

Introdução

Esta pesquisa tem como tema a inclusão no ensino de literatura. Quanto ao problema, o mesmo se apresenta na importância de refletir sobre as estratégias presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem de literatura junto a estudantes com deficiência visual, identificando e analisando como são as trocas entre esses sujeitos nas escolas. Estratégia aqui está sendo entendida conforme define o dicionário *Michaelis de Língua Portuguesa:* "A arte de utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfrute, de modo a atingir determinados objetivos".

Apesar de ser considerado um lugar de debate, aprendizado e inclusão, a escola reproduz a exclusão social vivenciada fora dela por cidadãos com deficiência visual. Observa-se que os discentes com cegueira e baixa visão ainda não se sentem totalmente acolhidos pela escola e por suas propostas pedagógicas.

Vivemos uma realidade educacional em que é evidente a dificuldade e a falta de preparação para conviver com o diferente. Muito além das barreiras arquitetônicas, da construção de rampas são necessárias alternativas para superar a exclusão na proposta metodológica e nas práticas adotadas pelas unidades escolares, no sentido de incluir as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Para a Organização das Nações Unidas (ONU, 2002) e a Organização Mundial de Saúde (OMS) o número de pessoas com deficiência existentes em uma determinada cidade ou região é estimado em 10% da população. Entre elas estão os estudantes.

O conceito de deficiência visual considerado no presente estudo abrange dois tipos:

> a cegueira e a baixa visão (Brasil, 2001). A cegueira caracteriza-se, segundo Martín e Ramirez (2003), pela total ausência de visão ou a simples percepção de luz [...] A baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou sensibilidade aos contrastes que interferem ou

> limitam o desempenho visual do indivíduo (Brasil, 2001). (LEITÃO; FERNANDES, 2011, p. 275).

Para ambos os tipos de deficiência visual faz-se necessário espaços e ações de inclusão. Na literatura, por exemplo, será que há preocupação de quem escreve, em relação às pessoas com cegueira ou baixa visão? Parece que não. Ao folhear qualquer livro de literatura "se percebe que durante sua escrita não houve a preocupação em saber se o leitor/ouvinte teria a possibilidade de visualizá-la de fato e, consequentemente, de ser capaz de compreender de maneira plena até mesmo seu próprio título". (BALBI, FREITAS; MONTEIRO, 2013, p. 3621).

Conforme Candido (1998), a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. No entanto, segundo Balbi et al. (2013), poucas narrativas procuram pensar nessa alteridade e acompanhar aspectos e representações que privilegiam as pessoas com deficiência visual, pois é notório que temas como sons e cheiros, por exemplo, geralmente não costumam ser muito mencionados. As percepções mais citadas na maioria das obras de literatura contemplam mais os videntes, principalmente através de imagens, cores e descrições de características dos personagens, ou seja, ainda não pensam na inclusão.

O contexto da inclusão é muito abrangente, por isso pode-se delimitar o seu processo, analisando somente os dispositivos estratégicos entre o ensino e o aprendizado no limitado ambiente escolar. Diante das limitações do ambiente escolar e da necessidade do ensino inclusivo, buscando respostas as seguintes questões da pesquisa: quais estratégias estão presentes nas práticas de ensino e de aprendizagem de literatura junto a estudantes com deficiência visual nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio de Redenção, Pará? Como estudantes com deficiência visual constroem saberes literários? Quais estratégias são empregadas no sentido de incluir o aluno com deficiência visual nas aulas de Literatura? Como o professor está utilizando a literatura para a inclusão e o combate à exclusão social dessa categoria de alunos?

Tópicos do Estudo:

Diante da implantação da Lei nº 13.146/2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nos artigos 27 e 28 do direito à educação e adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas

de formação inicial e continuada de professores torna-se necessário repensarmos como ocorrem às práticas de ensinos literárias e a inserção das pessoas com deficiência visual na escola, perante o direito subjetivo à educação, ao acesso às obras literárias, inclusive para aquelas que apresentam cegueira e baixa visão.

Conforme o Censo Demográfico do IBGE, 24% da população brasileira tem alguma deficiência, e a mais frequente é a visual, representando uma parcela significativa desta população. Considera-se a visão um dos principais sentidos fundamentais e que exerce importante papel social na vida do ser humano. Mas como conviver com o mundo, relacionar-se com os outros e ter acesso a aprendizagem quando este sentido lhe falta?

Neste contexto Ana Maria Machado (2001), evidencia que "aceitar que numa sociedade podemos ter gente que nunca vai ter a menor oportunidade de acesso a uma literatura literária é uma forma perversa de compactuarmos com a exclusão. Não combina com quem pretende ser democrático".

A Constituição Brasileira de 1988 garante o acesso ao ensino fundamental regular a todas as pessoas com deficiência, sem exceção, e deixa claro que o aluno com deficiência deve receber atendimento especializado complementar, de preferência dentro da escola. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e com a Convenção da Guatemala, de 2001, que proíbem qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência das pessoas.

Segundo Candido (1995), que sustenta uma rica discussão sobre literatura e direitos humanos, pensar nesses direitos é reconhecer que aquilo que para nós é considerado indispensável, também é imprescindível para o próximo, logo a literatura é uma necessidade universal, portanto um direito a ser acessado por todos.

A escola é relevante na mudança de comportamento social, haja vista que é um espaço de estabelecimento de relações significativas para a formação humana em busca da produção de conhecimento e, para isso não podem ser realizadas atividades mecânicas, sem pensar no outro, na valorização, socialização e inclusão dos sujeitos que estão envolvidos.

Para Coelho (2000) a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do individuo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente,

dinamizam o estudo e conhecimento da língua da expressão verbal significativa e consciente.

Dessa forma, além da reflexão junto aos professores na pesquisa das escolas envolvidas, a relevância da presente pesquisa está em colaborar tanto no âmbito escolar que atendem os alunos com deficiência visual, quanto na sociedade em que esses sujeitos encontram-se inseridos e, no âmbito acadêmico se justifica ainda pela contribuição na ampliação do acervo de pesquisas sobre as práticas literárias como acessíveis e inclusivas. Também, outra razão para tal estudo se sustenta por ele está qualificando a proponente para a realização de pesquisa científica em educação, bem como melhorando seu trabalho de coordenação pedagógica junto aos professores e estudantes nas escolas onde atua.

Título das sessões:

Introdução ao Desenvolvimento do Tema

Historicamente, as pessoas com deficiência eram discriminadas e segregadas, ou sempre estiveram à margem da sociedade por falta de políticas para elas. Mas muito se avançou nesse campo, porém ainda enfrentamos entraves e dificuldades na implantação e execução das leis.

Há um conjunto de ações, de políticas públicas, que tem impulsionado esse processo de inclusão, a mais recente é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), surgindo como mais uma esperança, no processo de efetivação dessa inclusão.

> A Lei nº 13.146/2015, de 06 de julho de 2015, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "Art. 27-A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Art.68- O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da

> administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.

Para Candido (1988), uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Segundo Fontana e Porsche, (2011), ler é fazer parte da sociedade, é integrar-se e tornar-se cidadão. Por isso, trabalhar com a leitura não é apenas tarefa das aulas de língua portuguesa, mas de todos os componentes curriculares, pois é com textos variados que entraremos em contato com os textos literários, que permitem a leitura por prazer, a fruição a apreciação do que é belo.

A criança com deficiência visual tem uma desvantagem no acesso à literatura, mas isso não a impossibilita de ter acesso a literatura. Num texto de 1929, Vygostky ("The Fundamental Problems of Defectology") defendia que a educação não deve basear-se na ideia de que o cego está condenado à inferioridade social, para este autor não é de todo importante que a criança cega não consiga visualizar letras.

O discente cego tem suas limitações, mas não quer dizer que seja limitado, pois a falta de visão não interfere na capacidade intelectual e cognitiva. Elas têm o mesmo potencial de aprendizagem e podem demonstrar um desempenho escolar equivalente ou superior ao dos alunos que enxergam, se tiverem as condições e recursos adequados.

O deficiente visual não pode ler o livro com os seus olhos, mas poderá lê-lo com os outros sentidos e recorrendo a diferentes recursos, e neste "abrir de janelas", surge o papel do professor em reduzir ou eliminar essas barreiras que impedem o acesso á literatura.

> Isso porque minha professora ouviu falar de mim e atravessou a escuridão, a prisão silenciosa que me envolvia e agora sou capaz de trabalhar para mim e para os outros. (O discurso de Helen Keller na Convenção Internacional de 1925).

Conforme Mosquera (2014) é por esse caminho que perpassa a inclusão: "o professor passa a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento". Nessa perspectiva o docente atua como mediador em uma prática pedagógica capaz de permite o acesso a saberes e a construção de novos conhecimentos.

Na escola, podemos trabalhar a leitura de literatura, com textos verbais e não verbais, como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos, a fim de levar o aluno a desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que apresentam "mundos possíveis".

Nessa perspectiva, a literatura pode promover a interseção com outras formas de arte ou conhecimento, abrindo-se para outras formas de experiência e participação humana na sociedade.

Assim:

> Entendo por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 1998, p.180).

É nessa perspectiva que este trabalho visa colaborar com professores que atuam nas escolas comuns e com alunos com deficiência visual. Conforme Conrad, "o objetivo que busco conquistar é através do poder da palavra escrita, fazê-lo escutar, fazê-lo sentir – é acima de tudo, fazê-lo ver", com base nisto há uma grande preocupação sobre as propostas desse trabalho inclusivo, que devem ser objetivas, claras e viáveis para que a escola possa desenvolver um efetivo atendimento a sociedade.

O ensino de literatura no ensino médio: alguns pressupostos teóricos

O ensino de literatura no ensino médio amplia o desenvolvimento da linguagem do aluno, aproximando-o de autores nacionais e de outros países, de modo que tenha a oportunidade de também elaborar sua própria produção literária. Isso no contexto de uma aprendizagem significativa, envolve-o numa teia de escrita, considerando o universo da arte literária, Rezende (2011).

Nesse prisma, a língua portuguesa em geral e, a literatura em especial, ganham novos olhares desse aluno, que passa a conceber a arte literária como uma possibilidade de comunicação com o mundo. Essa comunicação se estende tanto com o diálogo com os autores, bem como sua autoria de textos nos gêneros de poesia, contos, crônicas,

romances. O importante é a escola criar ou proporcionar esta atmosfera literária para o educando e para o professor.

Ao se envolver qualitativamente com a linguagem literária, o aluno terá um aprendizado amplo do universo das letras. Perceberá também, que esse prisma literário se integra à vida humana nos diversos parâmetros sociais, históricos e culturais. Ao se perceber com leitor e também como autor de histórias, esse educando ampliará sua capacidade humana, será capaz de se posicionar de modo ético, responsável e crítico na sociedade onde vive, Souza (2010).

Proposta metodológica para o ensino de leitura e escrita, a partir de textos literários

Deste modo, tendo em vista ampliar as ideias de uma proposta metodológica para o ensino de leitura e escrita de textos literários, apresentamos alguns pontos que agregados àqueles que a escola já desenvolvem em sua prática cotidiana, contribuem para envolver o aluno no seio da arte literária, quanto leitor e escritor, melhorando sobremaneira, seu envolvimento com a escola, com sua aprendizagem.

a) Implementação de palestras educativas acerca da periodização da literatura brasileira

A literatura brasileira é rica de significados culturais, antropológicos, históricos e sociais. Conhecê-la em suas origens e desenvolvimento, permite ao educando se deparar com épocas diversas, nas quais o desejo de expressão, de comunicação se torna evidente, decorrendo desse processo, a elaboração de obras literárias que espelham o espírito de cada período. E o contato com essas ideias, debates e discussões, faz com que ele se sinta envolvido, convidado, incentivado a reescrever a historia de cada autor, mergulhando em universo lírico e artístico, sem precedente. Essa oportunidade melhora a produção linguística e pessoal do educando, considerando a função formativa humana da literatura.

b) Encenação teatral das obras literárias

A literatura por meio do teatro escolar, pode ganhar um significado especial para o aluno, à medida que ele pode “sentir na pele” a vivencia dos autores e seus personagens, numa perspectiva dramática através do teatro escolar. Ele pode interpretar um conto, uma crônica, uma poesia e dá voz aos personagens ou ao eu-lírico, transbordando uma aura sentimental típica do universo literário. Ao se sentir envolvido, influenciado pela arte literária, o aluno terá uma nova postura diante da vida, diante de seus professores, diante

de sua escola. Com isso, quem ganha é a própria sociedade ao agregar pessoas com valores humanos ampliados, a partir da contribuição da literatura como princípio formativo humano.

c) Exposição de obras literárias / varal de textos literários / Parceria com Academia de Letras de Redenção/Pará

É importante a escola construir uma atmosfera pedagógica que tenha o aluno como centro do processo educativo. E a organização de exposição de obras literárias e varal literário das produções construídas em sala de aula, favorecem esse princípio envolvente, tendo a linguagem como elemento mediador da vida que ocorre dentro e fora da escola. Ademais, agregado a isso, toda a comunidade escolar passa a conhecer a existência da literatura brasileira com sua história, com seus autores e obras. A escola pode oportunizar também nesta atividade, a exposição das obras de autores locais onde a escola encontra inserida. Nela, esses autores podem dialogar com os alunos sobre as produções desenvolvidas, qual o estilo, gênero, sobre o olhar desse segmento, melhorando ainda mais a vivencia da escola tanto com a comunidade do entorno, como também com poetas e escritores locais.

d) Biblioteca como espaço de vivencia literária

O uso regular da biblioteca proporciona uma aproximação sistemática do aluno com a literatura, com a língua portuguesa, com as diversas produções literárias, históricas, cientificas, antropológicas, sociológicas, culturais. Neste espaço, a palavra ganha vida, fortalece as práticas de leitura e escrita em sala de aula, de modo que aluno e professor ampliem sua caminhada, sua parceria pedagógica, concebendo o ensino aprendizagem como meio de desenvolvimento do aluno, como pessoa que tem na escola uma referencia para sua vida, para sua integração na sociedade. Neste espaço, a pesquisa bibliográfica se fortalece, em que ele pode aprender, a partir das leituras, a escrever sobre seu entendimento das obras consultadas, lidas, dialogada com seus pares e seu professor. Ele terá na escola uma mola propulsora para seu desenvolvimento pessoal e social.

e) Uso de jornais, revistas, livro didático e paradidático em sala de aula.

Lançar mão desse material bibliográfico fortalece sistematicamente a aprendizagem, a comunicação do aluno quanto ser em desenvolvimento pessoal e social. De modo planejado, uma aula com enfoque em pesquisa bibliográfica, se integra às demais atividades, perfazendo uma postura cíclica de que o aluno compreenderá a importância da leitura, da análise dessas fontes, sendo, orientado, capaz de elaborar também seu próprio conhecimento, tanto por meio da leitura atenta e também através da produção de redações e outros textos que expressem sua compreensão dos conteúdos estudados.

Ao se perceber como sujeito capaz de construir conceitos, a partir das fontes estudadas e também de sua experiência de mundo, ele se descobre como autor de sua história formativa. Essencial para a formação de cidadãos autônomos e éticos, para o exercício consciente de sua liberdade cidadã; como guardião da vida, da democracia, dispondo-se otimista para o futuro da sociedade, otimista com o seu futuro, sendo a escola uma instituição responsável por contribuir com sua formação.

f) Uso de filmes que retratem as obras literárias

Integrar literatura e cinema melhora o entendimento do aluno acerca das produções literárias, em que ele terá a oportunidade de visualizar personagens e narrativas por meio da interpretação cinematográfica. Dessa forma, o professor pode organizar e planejar vídeo aulas nas quais a tônica incida sobre filmes de épocas que retratam e dialogam com autores consagrados como Machado de Assis, José Saramago e tantos outros autores da literatura brasileira e portuguesa. Nesse diálogo, linguagem do aluno de desenvolve consideravelmente, pois ao conceber a literatura e o cinema como fontes formativas, terá mais interesse em se envolver em sua aprendizagem. Será capaz de se perceber também como autor, como escritor de poesias, de contos, de crônicas, de narrativas diversas acerca da dialética do mundo, da vida.

g) Aula-passeio de cunho literário

A aula-passeio integra a vivência do aluno, ela rompe com a rotina escolar, criando um novo olhar para o aluno de que o que ele estuda transcende os muros da escola. Assim, podem ser visitados escolas técnicas (conhecer os cursos disponíveis), de educação infantil (conhecer o início da trajetória formativa escolar), universidades (dialogar com a forma superior de ensino), biblioteca municipal, fábricas de alimentos (queijos, iogurtes, doces, por exemplo), rios, lagos, bosques, jornais locais, empresas de programação de computadores, feiras livres, e tantos outros. Ao sair da rotina pedagógica, o dialogo dos atores escolares se fortalece sempre em busca de novas alternativas de uma aprendizagem libertadora e significativa, servindo de esteio para a redação de relatórios, de vivencias constatadas, diante do contato com outros sujeitos. Todo esse material catalogado e observado, serve de referencia para a produção de textos e sua diversidade de gêneros e estilos literários. O importante é o aluno constatar as diversas formas e modos de pensar, aprendendo a conviver em ambiente heterogêneo, tudo isso servindo de matéria prima para seus textos.

h) Uso do laboratório de informática como meio integrador da vivência literária

A informática, por meio do computador, é uma ferramenta que contribui para reforçar o aprendizado em língua portuguesa, em literatura. Por meio de aulas planejadas, afinadas com o conteúdo do livro didático (estudo dos estilos de época, por exemplo) pode apoiar o entendimento de conceitos como o que é literatura, a periodização da literatura brasileira e portuguesa, entre outros, em que ao analisar e construir esse período literária, é possível se conceber a dinâmica do mundo como um enfoque cultural, social, histórico. Nesse princípio de constantes transformações, a dialética desses conceitos, o aluno perceberá a grandeza da de sua língua materna, da literatura elaborada como espírito de uma época, como disciplina auxiliar de seu desenvolvimento cognitivo de sua formação humana, cultural e social. Ao usar a informática tanto como ferramenta de pesquisa e como recurso para escrever seus textos, inserir as bordas de artes em sua produção, o aluno terá mais recursos, mais ferramentas a sua disposição de aprender e crescer em linguagem.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa propôs a abordagem qualitativa, sem, contudo negligenciar alguns aspectos da modalidade quantitativa. Segundo Sampieri (2013), esse enfoque permite a exploração, descrição e entendimento do fenômeno a ser estudado de forma geral e ampla.

Assim, justifica-se a opção por essa abordagem no anseio de compreender as práticas educativas inclusivas desenvolvidas no espaço citado e os significados para os sujeitos da pesquisa, primando sempre pela contextualização dos dados coletados. A adoção desse tipo de abordagem indica a compreensão da influência social nas práticas docentes. Nesse sentido, retornaremos às fontes, sempre que necessário, verificando as informações registradas.

Nesse estudo serão adotadas as modalidades de pesquisa bibliográfica, de levantamento (com entrevistas e observações). Entende-se que a primeira consiste naquela desenvolvida a partir de material bibliográfico já elaborado, por sua vez a segunda é caracterizada pela interrogação direta aos sujeitos investigados. Inicialmente, será realizada a localização, compilação, leitura e fichamento de referências, em bancos de Teses e Dissertações da Capes e Plataforma Sucupira, portais de periódicos eletrônicos e livros, preferencialmente, aquelas que discorrem sobre categorias, e noções

relacionadas ao tema da pesquisa, tendo em vista o entendimento do *corpus teórico* e da realidade.

O foco de estudo incidirá sobre os docentes que atuam ensinando Literatura nas aulas de Língua Portuguesa em escolas públicas estaduais do munícipio de Redenção no sul do Pará. Para sujeitos interlocutores na pesquisa, serão selecionados quatro professores licenciados em Letras e que tenham pelo menos três anos de experiência na docência com a disciplina no nível médio. Ainda para a escolha da amostra consideramos o critério do "bom informante", que segundo Morse (1988) citado por Flick (2009) são participantes que dispõem de conhecimentos e experiências necessários sobre o tema ou objeto, para que possam responder às perguntas na entrevista, ou, no caso dos estudos observacionais, possam desempenhar as ações de interesse. Acredita-se que os docentes preenchem esses requisitos apontados pelos autores.

Procurando dá conta de alcançar os objetivos propostos para a pesquisa, realizaremos a etapa do levantamento de dados com a técnica de interrogação entrevista, sendo realizada de dois tipos: estruturada e semiestruturada. Pelo tipo estruturada Sampieri (2013) entende como o instrumento indicativo com perguntas a serem realizadas seguindo um conteúdo e ordem preestabelecidos. Ela pode conter questões abertas e/ou fechadas. Já na entrevista semiestruturada, segundo o autor, a mesma pode ser compreendida como uma reunião para conversar e trocar informações entre o entrevistador e os entrevistados. Nesta há um roteiro de perguntas e o entrevistador tem liberdade de fazer outras perguntas para compreender claramente conceitos e posicionamentos. Neste modelo nem todas as perguntas são predeterminadas. Para registro das entrevistas será utilizado um aparelho gravador de voz e imagem, além de diários reflexivos.

Almejando identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os entrevistados não têm consciência, mas que orientam seu comportamento, será utilizada a técnica de observação, que é considerada também uma coleta de dados para conseguir informações sobre determinados aspectos da realidade. Conforme Marconi e Lakatos (2017), a observação também obriga o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade. Sendo assim, será feita uma observação assistemática, técnica em que o pesquisador procura recolher e registrar os fatos da realidade sem a utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planejamento ou controle rígidos, apenas com um diário de campo.

Para se chegar aos participantes da pesquisa primeiro levaremos o Termo de Autorização para Execução da Pesquisa nas Instituições Escolares aos Diretores das Escolas, locais de pesquisa, para conseguir as Autorizações. De posse dessas autorizações iremos às Escolas contatar os Professores e convidá-los individualmente por Escola. Esclareceremos a eles como irão participar da pesquisa (respondendo a entrevistas) e os entregaremos uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para levarem a lê-lo em casa. Ao recolher os TCLEs, os mesmos estando de acordo a participar da pesquisa será pedido que assinem duas cópias do TCLE, e uma cópia assinada também pelo responsável pela pesquisa será entregue a cada participante.

Antes de passar para a análise dos dados será necessária à organização dos mesmos. Segundo Flick (2009, p. 277), esse processo é importante para "desenvolver uma teoria fundamentada". Neste momento, serão utilizados os procedimentos de codificação aberta, axial e seletivo, que serão empregados de forma alternada ou combinada quando preciso.

Posteriormente a coleta, será realizada a Análise Qualitativa do Conteúdo. Para Flick (2009), esse tipo de procedimento é clássico e se estrutura basicamente em: definir e selecionar as entrevistas ou partes que são relevantes no material coletado; analisar a situação da coleta de dados; caracterização formal do material; análise dos textos selecionados e das anotações sobre as observações em sala de aula.

As informações obtidas com as técnicas de pesquisa foram analisadas à luz do referencial teórico, nossas impressões durante as observações em sala de aula. Nossa experiência de mais de uma década trabalhando na educação básica também foi considerada durante o trabalho de análise. Além disso, propõem-se que os resultados encontrados sejam disponibilizados em formato de textos, unidades de registros, tabelas, organogramas e quadros como orienta Sampieri (2013), com a coerência e o formato da dissertação.

Considerações :

Entende-se que a obrigatoriedade da Lei é necessária e importante para que as escolas possam desenvolver práticas inclusivas e educativas do nosso país, além de contribuir para a valorização e socialização dos que por muitas situações se sentem excluídos de uma participação efetiva e crítica na sociedade.

Entretanto mais que obediência à legislação pretende-se destacar a complexidade do desenvolvimento de práticas educativas realmente inclusivas, as quais podem

proporcionar o aprendizado de forma mais eficaz e assim permitir a verdadeira inclusão dos discentes.

Essa reflexão precisa ser entendida como direito à cidadania, para que as pessoas com deficiência possam ter autonomia. Compreende-se que a limitação no acesso às leituras, às discussões e aos debates pode silenciar aquele que merece ter voz.

Entende-se que a prática docente não deve reforçar a limitação de mais um dos sentidos dos alunos cegos ou com baixa visão, se não pode ver, que o discente possa ser capaz de dialogar, discutir, participar, enfim ter voz ativa em uma sociedade de tantos embates.

Diante disso, surge a necessidade de se repensar como ocorre a prática literária desses alunos. Anseia-se conhecer as percepções e práticas docentes no que se referem ao efetivo trabalho desenvolvido inclusivo no ambiente escolar. E ainda, pretende-se perceber como a educação inclusiva ineficaz pode contribuir para a manutenção da exclusão social. Apresentando como sugestão propostas literárias inclusivas para inserção da literatura no ensino aprendizagem podendo atender todos os alunos.

Referências :

BALBI, Luma; FREITAS, Márcia; MONTEIRO, Raquel. **Literatura e deficiência visual: dificuldades, possibilidades e experiências.** VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. p. 3618-3625.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 23 mar. 2016.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

BRASIL/IBGE. **Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Disponível em:** <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao

_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm>. **Acesso em: 22 de jul. 2018.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In:_____. Vários escritos. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. SP: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. **O Método Crítico de Sílvio Romero**. SP: EDUSP, 1988.

COELHO, N.N. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, p.16, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução a Pesquisa Qualitativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed,2009.

FONTANA, N. M; PORSCHE, S. C. **Leitura escrita e produção oral:** Proposta para o Ensino Superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 2009.

LEITÃO, José Carlos; FERNANDES, Cleonice Terezinha. **Inclusão escolar de sujeitos com deficiência visual na rede regular de ensino brasileira: revisão sistemática**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 273-289, maio/ago. 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Literatura - o direito a uma herança.** In: _____. Texturas: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p. 126-137.

Manual de Linguagem Inclusiva. Disponível em: <http://sinus.org.br/2015/wp-content/uploads/2017/05/SiNUS-2017-Manual-de-Linguagem-Inclusiva.pdf >. Acesso em: 22 de jul. 2018.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017

MOSQUERA, Carlos (Org.). **Deficiência visual:** do currículo aos processos de reabilitação. Curitiba: Editora do Chain, 2014.

MOSQUERA, Carlos . **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos direitos das pessoas deficientes. /S.1. /1975.

SAMPIERI, Roberto H.; et al. **Metodologia de Pesquisa**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUZA, R. J. de. **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010. LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender:** a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. Revista Brasileira de Educação, n. 27, p. 5-27set./out./nov./dez. 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch, **Pensamento e linguagem**. L. S. Vygotsky; [tradução Jefferson Luiz Camargo: 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PROJETO S11D MINERANDO CONFLITOS EM CANAÃ DOS CARAJÁS: O CASO DO ACAMPAMENTO PLANALTO SERRA DOURADA

Marcelo Melo dos Santos, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade federal do Pará (UFPA), mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA - UNIFESSPA). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Tucuruí. marceloviola2@hotmail.com

Rafael Rodrigues Lopes, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade federal do Pará (UFPA). Servidor Público, Assistente Administrativo da Secretaria de estado da Saúde do Pará (SESPA). rl.rafael@hotmail.com

Thiago Martins da Cruz, Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade federal do Pará (UFPA), mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA - UNIFESSPA). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). tmdacruz@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo pretende discutir o processo de intensificação dos conflitos pela posse da terra, decorrente da implantação do Projeto Ferro S11D da mineradora Vale, no município de Canaã do Carajás, estado do Pará, tomando como objeto de estudo o caso do acampamento Planalto Serra Dourada. Os procedimentos metodológicos utilizados nesse trabalho foram: revisão bibliográfica; análise documental e entrevistas com os principais atores envolvidos no conflito. O trabalho aponta para o fato de que a expansão mineral no município tem demandado vasto controle sobre o território, ocupado por distintos grupos sociais, provocando o acirramento dos conflitos de terra, sobretudo no que diz respeito aos trabalhadores que estão no acampamento Planalto Serra dourada.

Palavras Chaves: Mineração; conflitos; Território; Campesinato

Abstract:

This article intends to discuss the process of intensification of conflicts over land tenure due to the implementation of the S11D Iron Project of the mining company Vale, in the municipality of Canaã do Carajás, in the state of Pará, taking as object of study the case of the Serra Dourada Planalto Camp. The methodological procedures used in this work were: bibliographic review; documentary analysis and interviews with the main actors involved in the conflict. The work points to the fact that the mineral expansion in the municipality has demanded vast control over the territory, occupied by different social groups, provoking the aggravation of land conflicts, especially with respect to the workers who are in the Planalto Serra dourada camp.

Keywords: Mining; conflicts; Territory; Campesinato.

1. Introdução

Neste artigo nos propomos a examinar o processo de intensificação de conflitos pela posse da terra, em função da expansão desenfreada da atividade de extração mineral, sobretudo desencadeada pelo processo de implantação do Projeto Ferro S11D em Canaã dos Carajás, estado do Pará. Em meio a uma ampla cadeia de projetos de infraestrutura no município, a mineração têm exigido a ocupação e o controle sobre vastos territórios, que, em suma são ocupados por distintos grupos sociais. Portanto, por questões de delimitação, vamos nos ater ao estudo de um desses grupos de atingidos que atualmente fazem frente de resistência à mineração articulados no Acampamento Planalto Serra Dourada, localizado na Vicinal (VS) 40, área rural de Canaã dos Carajás.

Canaã dos Carajás é um município do sudeste paraense, região esta conhecida internacionalmente pela violência contra os movimentos populares e de trabalhadores rurais que disputam a posse da terra e a permanência nela. Aqui ocorrem diariamente sucessivos massacres, assassinatos e violações de direitos contra trabalhadores, lideranças camponesas, religiosos e agentes sociais. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre 1964 e 2014 foram assassinadas 947 pessoas por questões relacionadas à luta pela terra no estado do Pará. 674 destes assassinatos foram no sul e sudeste do estado,

o que corresponde a 71,17% dos assassinatos. No ano de 2013, 46 pessoas ainda recebiam ameaças de morte no Pará[64].

Canaã dos Carajás se insere nesse universo de conflitos gerados pela disputa do Território e Territorialidades (MALHEIRO, 2015). O município tem vivenciado transformações profundas tanto no campo, como na cidade, motivadas, principalmente, pelas ações da mineradora Vale. Ações, que avançam com rapidez, na medida em que o capital mineral mobiliza suas forças produtivas provocando essa tensão.

2. O Percurso Metodológico

Do ponto de vista metodológico, este trabalho se constitui em uma pesquisa qualitativa. Isso não implica no abandono (e nem desqualificação) de abordagens quantitativas para coleta e sistematização de dados. O que quero enfatizar é que a análise se baseia mais na interpretação das informações do que em indicadores estatísticos. O trabalho surge da reflexão cotidiana e da vivência dos autores, que tem acompanhado as dinâmicas de conflitos na região de Carajás desde 2010[65]. A mineração em Canaã dos Carajás tem inicio a partir de 2000, quando a mineradora Vale adquire diversas áreas de camponeses e médios proprietários para implantação do projeto Sossego, de extração de cobre, que opera desde 2004. Posteriormente em 2010, a empresa começa a comprar novas áreas para implantação do projeto de ferro S11D. A aquisição das áreas pela mineradora desencadeou em um processo de expropriação de diversos camponeses, que revoltados com a situação, resolveram se organizar para reocupar as áreas perdidas, argumentando que grande parte das terras se tornaram improdutivas e foram adquiridas ilegalmente.

Neste contexto em 2015, diversos grupos de trabalhadores, dentre eles os que compõem o acampamento Planalto Serra Dourada, se organizam e resolveram ocupar uma das áreas da Vale no município de Canaã. É ai que surge a ideia deste artigo, que é acompanhar o desenrolar dos conflitos entre a empresa e os trabalhadores do acampamento Planalto Serra Dourada. Na tentativa de entender essa realidade, e chegar aos objetivos a que nos propomos neste trabalho, lançamos mão também de levantamento bibliográfico e documental para entender os processos de consolidação do modelo de

---

[64] Conflitos no Campo – (CPT, 2014).

[65] Dentre os diversos movimentos que acompanharam historicamente, ou tem acompanhado os conflitos decorrentes da implantação de projetos de mineração na região de Carajás temos: Centro de Educação, Pesquisa e Assessoria Sindical e Popular (Cepasp), Brigadas Populares, Coletivo Amazônida de Formação e Ação Revolucionária – (Cafar) e Movimento Debate e Ação (MDa)

desenvolvimento imposto à região de Carajás e como empresas, órgãos públicos e movimentos sociais tem se posicionando diante dos conflitos gerados pela expansão mineral.

Outro artificio metodológico importante se deu a partir da realização de entrevistas semiestruturadas, no qual o entrevistado tem a possibilidade de falar sobre suas experiências a partir de um tema central (HAGUETTE, 1995). Foi aplicado um questionário com perguntas direcionadas solicitando que as lideranças discorressem sobre sua situação, expondo o porquê em reocupar as terras que foram apropriadas pela mineradora. Ao todo foram coletadas cinco entrevistas, sendo quatro, junto a lideranças do Acampamento Planalto Serra Dourada, e uma com representante do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Canaã dos Carajás (STTRC), que tem acompanhado e prestado apoio aos trabalhadores rurais.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e novembro de 2016, quando acompanhávamos, através de observação participante a situação dos acampados, que naquele momento haviam recebido uma liminar de despejo expedida por juiz local. A ideia é entender os conflitos sob a perspectiva dessas lideranças. Vale lembrar que na metodologia da observação participante, os sujeitos são estimulados a participar da pesquisa como protagonistas, como agentes ativos, construindo o conhecimento e intervindo na realidade social. Ou seja, pesquisa participante, volta-se para a produção coletiva do conhecimento cujas bases orientarão a ação na realidade social. (BRANDÃO, 1987; THIOLLENT, 1984).

2. Formação Sócio - Histórica do Município de Canaã dos Carajás e a chegada da Mineração

A ocupação não indígena na região de Canaã dos Carajás inicia-se na década de 1970, quando famílias, em busca de terras, se instalaram e constituíram pequenas propriedades rurais, dando origem a pequenas vilas, uma delas foi a vila Mozartinópolis, mais conhecida como Racha Placa. Esse movimento foi seguido, no fim da década de 1970, pelas ações de madeireiras, concomitantes à formação de médias e grandes fazendas. Essas duas atividades se combinavam: primeiro vinha a atividade madeireira, retirando madeiras nobres, desmatando e abrindo estradas e, em seguida, a pecuária com as fazendas para criação de gado. Tais fazendas adotavam prioritariamente a pecuária de corte (CEPASP, 2010).

Na década de 1980 o governo Federal criou o Grupo Executivo de Terras do Araguaia Tocantins (Getat)[66], órgão subordinado à Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional, com a finalidade de coordenar, promover e executar as medidas necessárias à regularização fundiária na área de atuação da Coordenadoria Especial do Araguaia Tocantins (CEAT).

O Getat, com apoio da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), criou o Projeto de Assentamento (PA) Carajás I, II e III, no ano de 1982, no qual pretendia assentar 1.551 famílias, trazidas, principalmente, dos Estados do Goiás e Maranhão. As famílias eram recrutadas em cidades desses estados e levadas, juntamente com seus pertences, de caminhão e alojadas em barracas e barracões cobertos de palhas e lonas com pouca ou nenhuma proteção. Para ter maior controle dessa área, o Getat criou três centros administrativos, denominados de Centros de Desenvolvimento Regional (Cedere I, II e III), onde se formaram vilas, com distância aproximada de 70 km uma da outra. O Cedere II, em 1994, se tornaria a cidade hoje sede do município de Canaã dos Carajás, estado do Pará (CABRAL; ENRÍQUEZ; SANTOS, 2011).

Sobre esse êxodo para os projetos de colonização da Amazônia, Hebette (2004, p 46, 47) afirma:

> [...] São camponeses apegados à terra. É verdade que foi alta a desistência de colonos nos projetos de colonização, mas essa saída nem sempre significou abandono da lavoura; é inegável que bom número de migrantes deixou a terra para se dedicar a outras atividades; entretanto é grande, muito grande, o número dos que se mantiveram na terra. Não por comodismo, não por simples tradição ou porque foi fácil, mas por teimosia, por apego a seu trabalho e a sua liberdade. Adversas continuam sendo as condições de trabalho: os solos são pobres, as distâncias grandes e os caminhos precários; o transporte motorizado é escasso e caríssimo. As doenças são freqüentes e variadas e faltam hospitais, postos de saúde e remédios. O crédito, quando existe, é traiçoeiro. Acima de tudo, os preços dos produtos da roça são irrisórios. O camponês, porém, teima em fincar o pé no seu lote[...]

[66] Criado através de decreto lei nº 1.799/80.

O objetivo principal do PA Carajás, não explícito em documentos governamentais, era o de criar um cinturão de proteção à área de concessão minerária da CVRD, de 411 mil hectares, hoje Floresta Nacional de Carajás (Flona), agora sob o domínio da Vale, contra possíveis ocupações de trabalhadores rurais. Outra função do assentamento era de ser um polo agrícola para abastecer a região do Programa Grande Carajás (PGC), além de aliviar as tensões por terra na região do Bico do Papagaio, sobretudo após o episódio da Guerrilha do Araguaia (EXPRESSÃO, 2013).

A partir do ano de 2000 o município de Canaã dos Carajás começa a passar por uma transformação significativa em relação a mineração, com a chegada da Vale para implantação dos projetos Sossego e Níquel do vermelho, ambos para exploração de cobre e níquel respectivamente. Muitas áreas, de grandes, médios e pequenos proprietários foram adquiridas pela empresa e tornadas improdutivas. Só de pequenos agricultores assentados pelo Getat, foram para mais de 100 lotes de 50 hectares.

A partir do ano de 2010, para implantação do Projeto de Ferro S11D, a Vale fez compra de quase 15 mil hectares de terras e desestruturou uma vila de 120 famílias, construída com o esforço dos moradores, desde o ano de 1978. A vila Mozartinópolis, também conhecida como Racha Placa, possuía estruturas tais como; escola, quadra de esporte, posto de saúde, energia elétrica, água encanada, bares, lanchonetes, restaurante, sorveteria, campo de futebol, borracharia, linhas de ônibus para Xinguara e Canaã dos Carajás, igrejas e um posto da Agencia de defesa agropecuária do Pará (Adepará), que foram desativados para implantação do canteiro de obras do projeto S11D (REIS, 2014). Para termos uma maior dimensão dos projetos de mineração presentes no município de Canaã dos Carajás, observemos o quadro a seguir:

Quadro 1: Projeto de exploração mineral em Canaã dos Carajás

Projeto	**Minério Explorado**	**Fase do Projeto**
Projeto Sossego	Cobre	Operação desde 2004
Projeto de Cobre 118	Cobre	Paralisado
Projeto Níquel do Vermelho	Níquel	Paralisado
Projeto Ferro Carajás S11D	Ferro	Operação desde 2016

Fonte: Organizado pelos autores com base em pesquisa de campo.

Apesar de ser apenas quatro projetos, dos quais dois se encontram em funcionamento e dois paralisados, gostaríamos de mencionar que as cifras de produção e exportação mineral da região de Carajás são estratosféricas. Só o Projeto Sossego, de extração de cobre, foi responsável em colocar Canaã dos Carajás na posição de 4º maior exportador do Pará, ficando atrás apenas dos municípios de Parauapebas, Barcarena e Marabá no ano de 2012. O Cobre extraído da mina do Sossego é exportado para Alemanha, Bulgária, Índia e Espanha. Somente no ano de sua inauguração, em 2004, a mineração movimentou R$ 381 milhões em operação com a extração do minério de cobre. O município está entre os dez maiores beneficiários, no âmbito da arrecadação do imposto denominado compensação financeira por exploração mineral (CFEM) no país. (EXPRESSÃO, 2013; SANTOS, 2011). Os projetos de cobre 118 e Níquel do Vermelho estão paralisados devido à prioridade que a mineradora deu à produção de ferro.

Em publicação intitulada: *Impactos da Mineração no Sudeste Paraense* organizada pelo Cepasp, CPT e MDa é possível perceber a realidade dos impactos da exploração mineral, nos municípios de Marabá, Parauapebas e Canaã dos Carajás. Segundo a publicação, todos os projetos de mineração, implantados ou em fase de implantação, já produzem impactos negativos sobre as famílias de agricultores em Canaã dos Carajás. Referente ao projeto Sossego, os impactos identificados foram; alagamentos, poluição dos rios e igarapés, danos causados por explosões na mina aos moradores que residem as margens do projeto, isolamento de famílias em estradas vicinais desativadas e principalmente expropriação, pois as famílias que perderam suas terras e ficaram sem autonomia para produzir sua subsistência. (CEPASP, 2010)

3. O Projeto Ferro Carajás S11D e os Conflitos no Município de Canaã dos Carajás

Encontra-se em fase de operação, desde dezembro de 2016, em Canaã dos Carajás, o Projeto Ferro Carajás S11D que previa inicialmente a extração de 90 milhões de toneladas de minério de ferro por ano. O empreendimento recebeu este nome a partir da sua localização: trata-se do bloco D do corpo S11, que fica na Serra Sul da grande região de Carajás. Ao norte, está a Mina de Carajás, em operação desde 1985, situada em Parauapebas, município vizinho a Canaã dos Carajás. Para fins geológicos, o S11D é apenas um bloco do corpo que foi dividido em quatro partes: A, B, C e D. O potencial

mineral do corpo S11 é de 10 bilhões de toneladas de minério de ferro, sendo que só o bloco D possui reservas de 4,24 bilhões de toneladas (VALE, 2013).

No início dos anos 2000, foram feitos os primeiros estudos de capacidade técnica e viabilidade econômica, que levaram à atual configuração do projeto. A Licença Prévia (LP) saiu em junho de 2012, e em 2013 foi emitida a Licença de Instalação (LI) do projeto S11D pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e início das obras de implantação. Hoje, a vida útil da mina está estimada em 48 anos (VALE, 2016).

O projeto ferro S11D funciona com uma usina de processamento de minério de ferro, com três linhas de produção - cada uma com capacidade de processamento de 30 milhões de toneladas/ano. O minério lavrado a céu aberto é levado da mina até a usina por meio de um Transportador de Correia de Longa Distância (TCLD). A empresa também adquiriu diversas propriedades rurais no entorno da usina e das futuras pilhas de estéril e canga, no total de 10,3 mil hectares. Segundo a mineradora, parte da área vem sendo "reabilitada" para compor a "reserva legal do projeto", que integra um programa de conectividade de fragmentos florestais (CRUZ, 2015).

Para viabilizar o transporte mineral, foi necessário construir os seguintes aparatos logísticos: Ramal ferroviário, com 101 quilômetros de extensão ligando a usina de processamento do S11D à estrada de ferro Carajás (EFC). As obras abrangeram 101 km, sendo 85 km da linha principal e 16 km da pêra ferroviária. Dos 101 quilômetros de percurso do ramal, três passam por dentro da Flona, e a maior parte corta áreas de pastagens, adquirida pela Vale. Outro aparato logístico refere-se a duplicação da estrada de ferro Carajás, que teve inicio em 2013, duplicando 575 quilômetros, dos 892 quilômetros totais. Por fim, foram também realizadas obras de ampliação do terminal marítimo da Ponta da Madeira, em São Luís, estado do Maranhão. O valor total dos três investimentos foi orçado em US$ 14,4 bilhões, sendo US$ 6,5 bilhões na mina, além de outros US$ 7,9 bilhões na ferrovia e no terminal portuário da companhia, o que o coloca como o maior investimento privado realizado no país na década de 2010 e o maior da indústria global de minério de ferro.

Ainda sobre as infraestruturas é importante lembrar que em convênio com o governo do Estado do Pará, foi realizada a abertura e a pavimentação de uma estrada de 117 km de extensão, ligando a mina do projeto S11D ao núcleo urbano de Canaã dos Carajás, formando um corredor de tráfego no sentido leste-oeste do município, com impacto direto em pequenas e medias propriedades rurais (SANTOS, 2011).

A expectativa de geração de emprego do projeto no pico da obra, chegou a absorver uma mão de obra de 30 mil trabalhadores, a grande maioria residente no Pará e no Maranhão. Considerando as frentes de trabalho em todo o projeto (mina, usina e logística), a previsão é que, na fase de operação, fossem gerados 2,6 mil empregos diretos e, pelo menos, outros 7 mil indiretos, caso seja considerado as demandas por serviços geradas pelo empreendimento na região de Canaã dos Carajás.

É notório os impactos decorrentes não só da implantação do projeto Ferro S11D, mas também da duplicação Estrada de Ferro Carajás. Atualmente, a EFC passa por 27 municípios, 28 Unidades de Conservação e atravessa diretamente mais de 100 comunidades quilombolas e indígenas no Pará e no Maranhão. (FEITOSA, 2013). Com a construção do ramal ferroviário várias outras comunidades, ocupações ou assentamentos rurais foram afetados tais como: Palmares I e II, acampamentos Juazeiro e Santo Antônio, PA Onalício Barros, Vila Bom Jesus e vila Racha Placa.

É importante mencionar as situações de conflitos que ocorreram na vila Mozartinopolis, mais conhecida como vila Racha Placa. Ocorre que para expandir a área de instalação do projeto ferro S11D e construir seu canteiro de obras, a mineradora Vale expropriou parte dos moradores da Vila Racha Placa, que por sua vez precisaram se organizar para resistir e garantir o direito de continuar na vila ou serem indenizados de forma justa (REIS, 2014).

4. Os conflitos no acampamento Planalto Serra Dourada

Em função de uma ampla cadeia de projetos de infraestrutura o município de Canaã do Carajás vem passando por uma nova configuração, onde a mineração têm exigido a ocupação e o controle sobre vastos territórios, que são ocupados por distintos grupos sociais, provocando conflitos. Neste contexto o Projeto Ferro S11D, o mais novo em Carajás, tem gerado um efeito catalisador destes conflitos, na mesma proporção que a empresa vem adquirindo terras na região, seja para apropriação/especulação, seja para compensações ambientais exigidas pelo Ibama. (SANTOS, 2018).

Em entrevista feita para o relatório da plataforma de Direitos Humanos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Dhesca), Frederico Martins, do Instituto Chico Mendes de Biodiversidade (ICMBIO), fala sobre a relação da Vale com comunidades impactadas por empreendimentos minerários na região de Carajás:

> (...) Ele explica que a experiência da atividade de mineração em Minas Gerais levou à aprendizagem de que a ocupação humana nos locais e/ou na periferia das jazidas dificulta a exploração da mineração, principalmente porque aumenta os riscos de conflitos ambientais e exige procedimentos que reconheçam e recompensem as populações presentes por perdas. (...) Essa experiência teria levado a Vale a adotar a estratégia de delimitar uma grande area para a mineração, prevendo oportunidades de expansão (FAUSTINO & FURTADO, 2013, p. 44-45).

Em entrevista feita pelo jornal *El País*, José Batista Afonso, advogado da CPT argumenta que uma das maiores mineradoras do mundo se aproveitou por décadas de um vácuo da fiscalização para adquirir irregularmente terras da União, muitas delas ocupadas por assentados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para viabilizar seus projetos de extração de minério na Amazônia (EL PAÍS, 2016).

Por este motivo é que maioria das áreas abocanhadas pela empresa em Canaã dos Carajás, pertence à União já que até então as áreas não foram tituladas em nome dos ocupantes, sendo que parte significativa das terras adquiridas foi do PA Carajás II, criado pelo Getat, na década de 80. Os órgãos estatais que por sua vez, além de terem seus poderes e atribuições reduzidas, ainda se ausentam em discutir os problemas gerados pela exploração mineral em áreas de suas jurisdições:

> As ações de aquisição de áreas rurais pela Vale, com vistas à implantação de infraestrutura em suporte aos projetos de mineração, vem se estendendo, mais recentemente, por toda a área rural de Canaã e gerando um conjunto de novas situações que envolvem conflitos, tensões e expectativas diversas (Santos, 2011, p. 111).

Ressaltamos em relação a este processo de concentração de terras pela mineração no município de Canaã dos Carajás, que em 14 e 15 de junho do ano de 2015,

trabalhadores e trabalhadoras, filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais, resolveram ocupar parte das áreas concentradas pela Vale, como alternativa para geração de renda e superação da pobreza. Sufocados pelas dificuldades de sobrevivência no município que ajudaram a construir e agora sendo apropriada por um único e dominante interesse, o da mineração, a estratégia foi entrar na área, construir casas de madeira e iniciar as roças. O acampamento é composto por cerca de 300 famílias de trabalhadores.

Gostaríamos de mencionar que o acampamento Planalto Serra Dourada, surge de um novo processo de re-existência de trabalhadores que resolveram ocupar algumas áreas que foram historicamente apropriadas pela mineradora Vale no município de Canãa do Carajás. Vale lembrar que no município além do acampamento Planalto Serra Dourada, existem pelo menos mais seis: Grotão do Mutum, Alto da Serra, Rio Sossego, Monte Sião, Eduardo Galeano e Axixá. Os dois últimos acampamentos são organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sendo que o restante surgiram de reações espontâneas de trabalhadores que atualmente são acompanhados pelo STTRC, Cepasp, CPT e Brigadas Populares

Em entrevista feita com os camponeses ocupantes do Planalto Serra Dourada, eles argumentam o que motivou a articularem o processo de ocupação e formação do acampamento:

> Existia já um coletivo, né, que conversava sobre as demandas dos impactos da mineração na Vila Serra Dourada, uma vila que tinha no município de Canaã, o qual sofreu um impacto muito sério em relação a mineração. A mineração veio e retirou todas as pessoas que tinha propriedade próxima. Essas pessoas ficaram a Deus dará (...) Chegou um momento em que se decidiu que era hora de se pegar de volta as terras publicas que a mineradora havia comprado ilegalmente (...) E aí, no dia 14 de junho de 2015, fizemos a ocupação e desde então a gente vem nessa demanda da luta pela terra (Volney de Souza, entrevista realizada dia 27 de novembro de 2016).

> As terras do município foram todas comprada pela Vale, e isso desmobilizou os agricultores, os criadores de animais, de gado que tinha e o colono. Eles desmobilizaram tudo, comprou as terra tudo e deixou o município improdutivo. (...) Então, isso nos obrigou a gente olhar pro lado, pra frente, pra trás e sem alternativa, ocupar essa área porque a gente também já sabia que a área, a maioria da área é da nação, é nossa, entendeu? Ela comprou, mas inclusive tem muitas áreas aí que ela não poderia nem ter comprado, porque era área de assentamento do INCRA e do GETAT, na época, e ela foi e comprou. Teve área que na realidade ela tomou conta de área da União. Tem muitas áreas no meio da área dela aí, que é área da União (Antônio João Martins, entrevista realizada dia 03 de setembro de 2016).

> Nos somos moradores daqui de Canaã desde o ano 2000. Desde, de lá pra cá, nós luta por um pedacinho de terra e nunca conseguimos. E a metade do município já é da Vale, entendeu? Por isso nós resolvemos ocupar essa terra (Eduardo dos Santos Silva, entrevista realizada dia 04 de setembro de 2016).

Os dizeres do Sr. Antônio de que a "a maioria da area é da nação, é nossa" reforça a narrativa usada pelo movimento camponês que vem ocupando as áreas que seriam supostamente de propriedade da mineradora. A narrativa central é da "retomada das terras publicas", como eles colocam em artigo publicado em 17 de dezembro de 2016, com os dizeres "Queremos de volta a terra prometida". No mesmo texto eles reivindicam ainda "Que a Vale tire as patas das terras publicas". Significa também a retomada da agricultura, quase extinta no município que já foi um dos maiores produtores agrícola do estado do Pará.

Neste processo de expropriação e resistência, dois grandes acampamentos foram inicialmente formados, o Planalto Serra Dourada e o Grotão do Mutum, e ainda outras cinco ocupações foram surgindo dentro do perímetro das áreas apropriadas pela mineradora. No entanto, hoje são em torno de 600 famílias acampadas e mobilizadas pelos dois acampamentos. Porém, as ocupações forçaram a empresa a acionar a Justiça para tentar removê-los. Como parte do processo, a mineradora teria que anexar uma comprovação de que é, de fato, dona dessas propriedades e, com isso, o movimento camponês acreditava que seria possível começar a desfazer o emaranhado de dúvidas que envolvem a titularidade dessas terras. Contudo, a falta de informação clara sobre a situação fundiária das áreas adquiridas pela Vale, provoca o aumento das tensões na região que aumenta a cada dia.

Imediatamente, logo após as ocupações, a Vale ingressou com 26 pedidos de reintegração de posse. Todos estes pedidos foram atendidos com liminar favorável, concedido pela juíza substituta da comarca de Canaã dos Carajás, que sem se preocupar em entender a realidade sobre a questão agrária do município, ignorou que no pedido da empresa não constavam elementos que comprovassem seu direito de propriedade sobre as áreas.

No dia 19 de junho de 2015, o juiz da comarca de Canaã dos Carajás, expediu liminar de reintegração de posse, para o acampamento Planalto da Serra Dourada, e enviou convocação para audiência no dia 23 de junho. No dia 22 de junho, advogados da CPT protocolaram no fórum de Canaã, uma exceção de competência, que considera o juízo da comarca de Canaã dos Carajás incompetente para julgar causas oriundas de conflitos agrários, alegando ser a competência da vara agrária de Marabá. Na audiência do dia 23, o juiz considerou a incompetência, transferindo as causas para a vara Agrária de Marabá.

No documento assinado pelo movimento camponês com o titulo, *Nota à População*, datada do dia 23 de junho de 2015, percebe-se um resumo das principais questões levantadas e enfrentadas pelos acampados. Na referida nota eles argumentam que:

> A maioria destas áreas adquiridas pela Vale se transformaram em latifúndios improdutivos enquanto a demanda por terra por trabalhadores rurais sem terra aumentou, a cidade cresceu e o campo encolheu; O que nós acampados nestas áreas improdutivas

> queremos é retomar estas terras para a mão dos trabalhadores rurais, torná-las produtivas e resolver o problemas de milhares de famílias que se tornaram mais pobres e necessitadas no município.; Questionamos a ilegalidade com que a Vale adquiriu estas terras, tendo em vista que áreas de agricultores beneficiários da reforma agrária não podem ser negociadas; A Vale já acionou a justiça para interromper nossas lutas através de liminar de despejo, mas não vamos deixar nos abater, vamos procurar nossos direitos; Vimos junto à sociedade de Canaã pedir apoio para nossas lutas para termos as terras de volta para fazermos com que nosso município volte a ser o grande produtor agrícola da região. (2015, p. 2)

No dia 04 de julho de 2015, como forma de tornar púbico o conflito decorrente dos processos de ocupações, mais de quinhentos trabalhadores e trabalhadoras rurais acampados, foram as ruas de Canaã dos Carajás, em protesto contra a mineradora Vale. A manifestação tinha o objetivo de publicizar e dar uma resposta à concentração de terra, à expropriação e a opressão exercida aos camponeses em luta.

A ideia também era denunciar que a apropriação de áreas públicas por parte da mineradora tem gerado concentração, que por sua vez foi tornando as terras agricultáveis e produtivas em improdutivas:

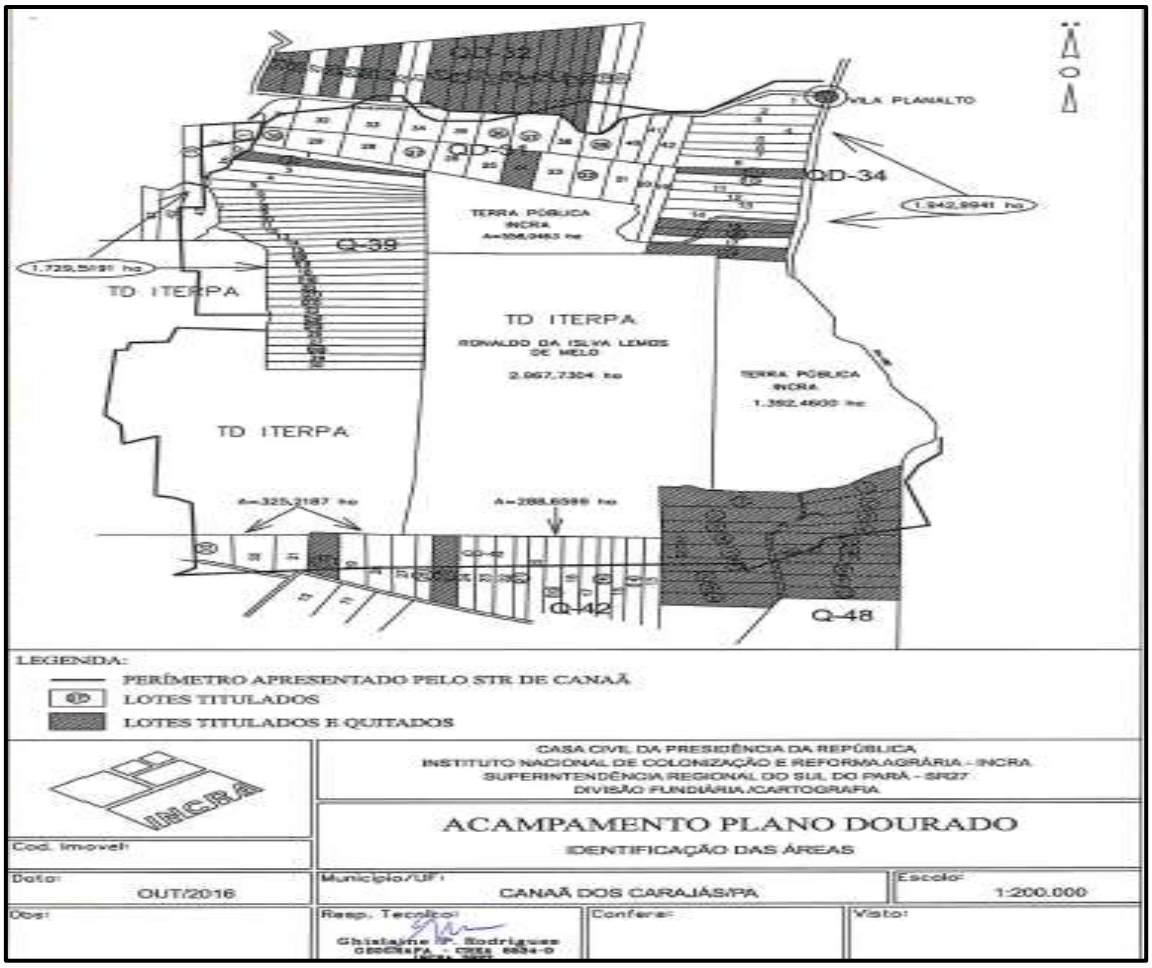
> Ou seja, pra algumas pessoas o município é produtivo porque tá produzindo ferro, minério de ferro, cobre, essas coisas pra eles. E pra nós como é que fica?, pra nós que somos trabalhadores rurais acostumado lidar com a terra, plantar, colher, como é que nós vamos dá o pão de cada dia, a comida pro nossos filhos? não teria condições (...) Vou dizer bem aqui pra ti, a Vale ela tem 65% do município. Isso significa que 35%, eh... vamos dizer assim: 20% tão com alguns criadores de gado, com alguns colonos criadores de gado (...) Qual é a maior area que tem aqui pra agricultura? E justamente a area que a Vale desmobilizou. Qualquer lugar que você sair aqui, você vai ver, entendeu?... Você sai aqui oh, pega o asfalto aqui, vai pro projeto S11D, você rola aí, você vai sair em

> Ourilândia do Norte. Tudo é terra desmobilizada da Vale (Antônio João Martins, entrevista realizada dia 03 de setembro de 2016).

Desde o ano de 2013 a CPT e o STTRC, haviam representado junto ao Ministério Público Federal (MPF), petição para que estes órgãos solicitassem ao Incra levantamento sobre a situação das áreas adquiridas pela empresa mineradora. Entretanto, depois de algum tempo sendo provocado pelo movimento de camponeses sem-terra, o Incra, no dia 15 de março de 2017, enviou uma equipe de técnicos para a área com a finalidade de realizar um levantamento da real situação de todas as áreas que estão sob domínio da mineradora Vale, ocupadas por camponeses. A postura do órgão se deu em cumprimento a um acordo feito no início de fevereiro de 2017.

Sobre o levantamento da área ocupada pelo acampamento Planalto Serra Dourada, o mesmo foi feito em outubro de 2016, pelo setor de cartografia do Incra. São 100 lotes do projeto de Assentamento Carajás II, titulados e não quitados (terra pública), que somam em torno de 5.000 hectares; duas áreas públicas que somadas chega a quase 1.800 hectares; e duas áreas tituladas pelo Instituto de Terras do Pará (Iterpa) não adquiridas pela Vale:

Figura 1: Levantamento da área do acampamento Planalto Serra Dourada.



Fonte: INCRA SR27 (SD)[67].

Embora o acampamento planalto Serra Dourada não tenha ainda sofrido ordem de despejo até o momento, ainda assim, as famílias acampadas têm sofrido sucessivas ameaças de variadas formas, conforme relata o Sr. Antônio:

> (...) eles tentar coagir com a policia, com tropa de choque da policia. Vem tropa de Belém, vem tropa não sei da onde, vem tropa falsificada, pegaram outro pouco daqui, outro dali. E enfrentamos a parte judiciaria, daqui da comarca de Canaã. E enfrentamos ela diariamente, porque ela fica mandando liminar, porque é comprada pela Vale. Ela fica mandando liminar direto pro nosso povo, nas área onde nós tamo trabalhando. Eles pega as camionete e entra nas vicinais, e até mesmo dentro da area, que a

[67] **No Mapa fornecido pelo INCRA há um equívoco em relação ao nome do Acampamento que está identificado como 'Acampamento Plano Dourado', mas se trata do 'Acampamento Planalto Serra Dourada.**

> gente já pediu pra eles não entrar, mas eles continua insistindo, mandando o oficial de justiça levar liminar pra nós. Liminar essas que já foram suspensas. E aí infelizmente eles bate essa liminar, desmembra do processo, fica encaminhando pra lá (acampamento). Isso deixa a gente indignado (Entrevista realizada dia 03 de setembro de 2016).

Diante das constantes ameaças a única saída é se organizar e resistir. Na perspectiva de ampliar a resistência e fortalecer a luta pela terra, os acampados do planalto Serra Dourada em conjunto com os acampamentos vizinhos e outras organizações, criaram um amplo movimento na região. Em sua primeira reunião no dia 03 de setembro de 2016, na cidade de Canaã dos Carajás, ficou consensuado entre os participantes que seria denominado Movimento em Defesa de Territórios Livres de Mineração (MDTLM). Entre os dias 30 de novembro e 01 de dezembro de 2016 aconteceu o primeiro encontro do movimento MDTLM. O encontro aconteceu no acampamento planalto Serra Dourada e tinha como objetivo, discutir a conjuntura política nacional e a mineração neste contexto, levando em consideração a situação do município de Canaã dos Carajás e a população local diante dos impactos socioambientais. O lançamento oficial do MDTLM foi realizado em março de 2017.

Outras formas de resistir têm surgido entre os acampados, no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento do acampamento. Isso se traduz na ajuda mutua, companheirismo e a parceria, segundo relato:

> As vezes... eu plantei mandioca e outro não plantou, vou ter que ajudar o meu companheiro que não plantou mandioca. Ou se eu não plantei milho, ele vai me ajudar, porque não plantou milho, deu alguma coisa e ele vai me ajudar com o milho pra nossas criações... Tudo... que a gente tem trabalhado é na base da parceria, do companheirismo, um ajudando ao outro, entendeu? Então é isso aí, nessa forma aí que a gente tem encarado essa situação (Antônio João Martins, entrevista realizada dia 03 de setembro de 2016).

E na perspectiva de reagir contra a logica mineral e mostrar para sociedade o que está sendo produzido no acampamento, que no dia 04 de março de 2017, mais de trinta famílias camponesas montaram uma feira livre na praça da cidade. A comercialização de produtos agrícolas e derivados, foram vendidos a preço acessível, muito menor que o cobrado no mercado em geral de Canaã, conforme figura abaixo:

Figura 2: Feira livre dos acamapados na praça de Canaã dos Carajás

Fonte: STTR Canaã dos Carajás

Gostaríamos de mencionar a presença de entidades de base (STTRC, CPT, Cepasp, Brigadas Populares), que fortalecem a luta dos camponeses, em um contexto de enfraquecimento da luta pela terra, que ocorre dentre diversos fatores devido à dominação objetiva e subjetiva que a mineradora exerce no pensamento social da região de Carajás. O presidente do STTRC de Canaã argumenta sobre o trabalho da entidade em prol da luta pela terra no município:

> O sindicato tem acompanhado aí, são quatro acampamento, todos na area que a Vale se diz que é dona dela, né. E dessas quatro, todas tem um numero de famílias até razoável, né. Por exemplo, a São Luiz que são 38.000 ha, lá são 250 família, que é o Grotão do Mutum. Nós temo também aqui o Planalto da Serra Dourada, que são em media de 2.000 alqueires. São areas também que são do PA Carajás, né. Nós acompanhamos ali o Alto da Serra, que são 98 famílias, né. Lá são areas publicas, lá não tem documento nenhum. Lá pertenciam aos grandes pecuaristas, né, que foram os ocupantes dessas areas, né. Então assim, uma forma que o sindicato tem feito esse desempenho, esse trabalho, juntos com essas família, nessa area de ocupação, que se encontra hoje aqui em Canaã (José Ribamar da Silva Costa, entrevista realizada no dia 04 de setembro de 2016).

No entanto, as entidades que apoiam a luta camponesa, entendem estrategicamente, que a luta pela posse da terra na região de Carajás contribui para algo mais amplo como a reforma agrária e por um modelo de desenvolvimento diferente daquele hegemonizado pelo Capital mineral. Isto Significa colocar em xeque o modelo de desenvolvimento assentado no latifúndio mineral e rearfirmar a importância da agricultura camponesa para o desenvolvimento regional.

5. Considerações

Indagar os conflitos gerados pela mineração e a disputa pela posse da terra em Canaã dos Carajás implica problematizar o modelo de desenvolvimento mineral, cuja apropriação das riquezas é centralizada pelos acionistas, enquanto os passivos sociais, territoriais e ambientais são socializados com as populações locais (ACSELRAD; BEZERRA, 2010). Neste contexto, Canaã dos Carajás representa apenas um minúsculo espaço desse universo, haja vista que as práticas adotadas no município têm sido reproduzidas, em outros espaços, porém com outras roupagens e contextos. Não podemos esquecer que assim como a Amazônia Brasileira, outros países e regiões carregam a sina de eternas produtoras de *commodities* tais como Bolívia, Peru e países da África do Sul.

O Capital se reproduz e renova suas práticas de espoliação incessantemente, em busca da acumulação econômica a partir dos lucros gerados pelo uso intensivo dos recursos naturais, da força de trabalho e da expropriação, proporcionando enormes prejuízos para as populações. (HARVEY, 2006; 2013a; 2013b). Para isso, conta com a eficácia do Estado que disponibiliza seu aparato político, jurídico e militar, como indutor e protetor da acumulação.

No sudeste do Pará, a partir das politicas de ocupação da Amazônia via colonização são implantados pelo Getat os chamados Cederes I, II e III. Posteriormente o Cedere II daria origem ao município de Canaã dos Carajás. Por volta da década de 2000 o município desperta os primeiros interesses do capital mineral quando é descoberta uma mina de cobre. A respectiva mina de cobre daria origem a instalação pela mineradora Vale, do projeto Sossego no ano de 2004.

Com a implantação do projeto de ferro S11D, o estudo identificou que houve um reordenamento territorial no município, em função da apropriação privada de terras publicas que foi feita pela vale. A consequência disso é que ocorreu uma desestruturação nos diversos modos de vida dos camponeses, isso sem falar na ameaça a soberania alimentar do município por conta da concentração de grandes parcelas de terras, que se tornaram improdutivas após ficar sob o domínio da mineradora.

Em função de todo esse processo identificamos que os camponeses com apoio de diversas entidades tais como Cepasp, STTRC, CPT e Brigadas Populares começaram a se mobilizar para ocupar e retomar as diversas áreas que foram historicamente apropriadas pela Vale, muitas delas ilegalmente. Esse processo desencadeou em conflitos, pois a mineradora sempre utiliza como estratégia a cooptação de liderança e quando não obtém êxito, aciona as forças repressivas do estado (Policia, Judiciário) e empresas particulares de segurança, para ameaçar aqueles que se opõe e contrariam seus interesses econômicos na região de Carajás. Portanto é importante perceber que a implantação dos grandes projetos extrativos minerais de grande envergadura empreendidos hoje na Amazônia, em particular a mineração industrial na região de Carajás, tem provocado problemas socioambientais e conflitos de tamanha proporções.

Por fim, tais projetos recolocam em prática uma dinâmica secular de expropriação, espoliação e exploração dos territórios. Papel conferido à Amazônia, tem sido a condição colonial provedora de matérias-primas para atender demandas externas. Por outro lado, os recursos naturais existentes na área materializam as configurações territoriais. E em razão do seu potencial mineralógico existente em seu subsolo, Canaã dos Carajás

consolida-se como o território privilegiado para a reprodução das atividades relacionadas à indústria extrativa mineral, cuja lógica é a de integrar a produção mineral nacional aos principais mercados consumidores internacionais.

6. Referências bibliográficas

ACSELRAD, H; BEZERRA, G. das N. Desregulação, Deslocalização e Conflito Ambiental: considerações sobre o controle das demandas sociais. In: A. W. B. de ALMEIDA et al. (orgs.), **Capitalismo Globalizado e Recursos Territoriais: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro, Editora Lamparina, 2010 p. 179 – 209.

BRANDÃO, C. R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CABRAL, Eugênia Rosa; ENRÍQUEZ Maria Amélia Rodrigues da Silva; SANTOS, Dalva Vasconcelos. Canaã dos Carajás – do leite ao cobre: transformações estruturais do município após a implantação de uma grande mina**.** In: FERNANDES, Francisco Rego Chaves; ENRIQUEZ, Maria Amélia Rodrigues da Silva; ALAMINO, Renata de Carvalho Jimenez (Eds.). **Recursos minerais e sustentabilidade territorial**. v. 1, p. 39 - 68. Rio de Janeiro: CETEM/MCTI, 2011. Disponível em: http://www.cetem.gov.br/publicacao/livros/Vol_1_GRANDES_MINAS_TOTAL.pdf. Acesso em: 26 nov. 2011.

CANAÃ DOS CARAJÁS. **De volta a Terra Prometida. Nota à população – Acampamento Planalto Serra dourada.** Canaã dos Carajás. 2016.

CEPASP. CENTRO DE EDUCAÇÃO, PESQUISA E ASSESSORIA SINDICAL E POPULAR: **Impactos da Mineração no Sudeste Paraense.** Marabá-PA, 2010. Disponível em: https://mineracaosudesteparaense.wordpress.com/diversos/ acesso em 11. Nov. 2018.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos no Campo - Brasil 2013**. Goiânia: 2013. Disponível em: https://www.cptnacional.org.br/quem-somos/12-noticias/conflitos/2042-conflitos-no-campo-brasil-2013 acesso em 11. Nov. 2018

CRUZ, T. M. **Mineração e campesinato em Canãa dos Carajás: o avanço cruel do capital no sudeste paraense.** Dissertação de Mestrado, (Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia), Marabá, UNIFESSPA, 2015.

FAUSTINO, C. & FURTADO, F. **Mineração e Violações de Direitos: O Projeto Ferro Carajás S11D, da Vale S.A.** Relatório plataforma DHESCA - 1º ed. Açailândia, 2013.

FEITOSA, E. M. **Duplicação da Estrada de Ferro Carajás e impactos sociais: O caso do bairro Alzira Mutran.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia e Tocantins da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. Marabá, UFPA, 2013.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 4º ed. Ed. Vozes, Petrópolis - Rio de janeiro, 1995.

HARVEY, D. 2006. O "novo" imperialismo: acumulação por desapossamento. In: L. PANITCH e C. LEYS (orgs.), **O Novo Desafio Imperial.** Socialist Register, 2004. Buenos Aires, CLACSO. 95 – 125 p.

HARVEY, D. 2013a. Acumulação via Espoliação. In: HARVEY, D. **O Novo Imperialismo**. 7ª ed. São Paulo, Edições Loyola. 115 – 148 p.

HARVEY, D. 2013b. O Segredo da Acumulação Primitiva. In: HARVEY, D **Para Entender o Capital - Livro I.** São Paulo, Editora Boitempo, 277 – 299 p.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia.** – Vol III, Belém – Pará, NAEA/UFPA, 2004.

JORNAL EL PAÍS, **Os sem-terra desafiam a gigante Vale na Amazônia.** 11/12/2016. http://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/23/politica/1479905291_797076.html. Acesso em 24. Nov. 2016).

MALHEIRO, Bruno. C. P. Territórios e saberes em disputa: Por uma epistemologia da Fronteira. In: **Iguana Reflexão amazônica**. Editora Iguana, N° I, Marabá – Pará, 2015. p. 55-79.

REIS, I. F. **O avanço da Mineração na Amazônia e a Resistência dos moradores da vila Racha Placa no município de Canaã dos Carajás: Uma análise a luz do processo de Acumulação do Capital.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia e Tocantins da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. Marabá – Pará, UFPA, 2014.

REVISTA EXPRESSÃO. Edição Especial - **Cidades do Sul do Pará**, ano 09, edição 16, julho/agosto de 2013.

SANTOS, A. A. S. **Mineração e Conflitos Agrários em Canaã dos Carajás.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, UNIFESSPA, 2018.

SANTOS, D. M V. **Grande mineração e desenvolvimento de comunidades: uma leitura a partir de Canaã dos Carajás**, Pará. Dissertação de mestrado, Belém, UNAMA, 2011.

THIOLLENT, *M.* Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. Brasiliense. São Paulo, 1984.

VALE. **Relatório CAPEX 2013 – Vale: orçamento de investimentos e P&D de US$16,3 bilhões para 2013**. Disponível em: <http://www.vale.com/PT/investors/investments/Capex/Capex/120312Capex2013_p.pdf>. Acesso em: 13. Dez. 2016.

VALE. **S11D: Maior projeto de minério de ferro da história da Vale**. Vale, Sala de Imprensa: Mineração. 2016a. Disponível em: http://saladeimprensa.vale.com/Paginas/Releases.aspx?r=S11D_maior_projeto_de_minerio_de_ferro_da_historia_da_Vale&s=Mineracao&rID=1718&sID=6. Acesso em: 11. Nov. 2016.

Entrevistas Realizadas:

Antônio João Martins, integrante do acampamento Planalto serra Dourada. Canaã dos Carajás – PA. Entrevista realizada dia 03 de setembro de 2016.

Eduardo, integrante do acampamento Planalto serra Dourada. Canaã dos Carajás – PA. Entrevista realizada dia 04 de setembro de 2016.

José de Ribamar da Silva Costa, Presidente do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Canãa dos Carajás. Canaã dos Carajás – PA. Entrevista realizada no dia 04 de setembro de 2016.

Volney de Souza, integrante do acampamento Planalto serra Dourada. Canaã dos Carajás – PA. Entrevista realizada dia 27 de novembro de 2016.

RESGATE HISTÓRICO DOS PRIMEIROS INFORMATIVOS DE RONDON DO PARÁ, NA AMAZÔNIA ORIENTAL

Ingrid Gomes BASSI[68]
Jax Nildo Aragão PINTO[69]
Ricardo Tavares D'ALMEIDA[70]
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Rondon do Pará, Pará

Resumo: O presente artigo reconstitui a história das comunicações na cidade de Rondon do Pará, no sudeste do estado, na região da Amazônia Oriental. Foi levantado a memória do Cine Ideal, Rádio Poste, Informativo da Associação dos Moradores Rondonenses e do Jornal Berrante do Parque, comunicações dos anos setenta, oitenta e noventa a partir da metodologia qualitativa, de entrevista semiaberta com questões semiestruturadas (DUARTE, 2015) com os principais idealizadores e produtores das comunicações. Como resultados e discussão realizamos o cruzamento de conteúdo e narrativas pioneiras das comunicações citadas. Nas considerações finais compreendemos o impacto cultural e histórico da preservação e memória das comunicações que foram pioneiras em Rondon do Pará.

Palavras-chave: Alternativo; Pioneirismo; Comunicações; Rondon do Pará; Amazônia Oriental.

---

[68] Pós-doutora em Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Especialista em Globalização e Cultura pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas – ICSA. Unifesspa. Rondon do Pará – PA, Rua Rio Grande do Sul s/n, Pará, Brasil, CEP: 68638-000, Telefone: 55 (94) 2101-5943, ingrid.bassi@unifesspa.edu.br.

[69] Doutorando em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP/Fiocruz, mestre em Sociologia Geral pela Universidade Federal do Pará, Especialista em Populações Tradicionais da PAN Amazônia pelo Núcleo de Altos Estudos da Amazônia - NAEA/UFPA, Especialista em Gestão Estratégica de Políticas Públicas pela Unicamp, Aperfeiçoamento em Comunicação Social pela Universidade Urbaniana de Roma e graduado em Comunicação Social (Relações Públicas) pela Universidade da Amazônia. Email: jax@unifesspa.edu.br.

[70] Discente do Curso de Mestrado de Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Unifesspa. Possui graduação em Farmácia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em 2003. Desenvolve documentários regionais de crítica social e cultural, dentre eles o documentário "Ararandeua" de 2017 e "Cine Ideal: memórias de um cinema de rua de Rondon do Pará" em 2016. E-mail: ricardo.t.almeida@unifesspa.edu.br.

Abstract: This article reconstructs the history of communications in the city of Rondon do Pará, in the southeast of the state, in the region of Eastern Amazonia. The memory of Cine Ideal, Radio Poste, Informative of the Rondonenses Residents' Association and the Berrante Journal of the Park, communications from the seventies, eighties and ninety from the qualitative methodology, from semi-open interview with semistructured questions (DUARTE, 2015) was raised the main idealizers and producers of communications. As results and discussion, we carry out the crossing of content and pioneering narratives of the cited communications. In the final considerations we understand the cultural and historical impact of the preservation and memory of the communications pioneered in Rondon do Pará.
Key Words: Alternative; Pioneering; Communications; Rondon do Pará; Eastern Amazon.

Introdução

Historicamente a região amazônica passa por confrontos e disputas de territorialidades constantes, em especial as comunidades locais, como quilombolas, indígenas e outras mestiçagens. Essas comunidades estão diante de valores industriais de desenvolvimento advindos da economia de mercado, dos governos e das empresas de exploração de minério, hidrelétricas, construção de ferrovias, estradas de forma geral, portos e outras urbanizações. O aparente desenvolvimento, na maioria das vezes, conflita-se com a cultura e os valores de modos de vida das localidades dessa região amazônica, especialmente pela localidade situar-se em território rico de bens naturais. Para a pesquisadora atuante do tema, Edna Ramos de Castro (2017):

> [...] a Amazônia está cada vez mais atravessada por conflitos face a processos e decisões definidos por agentes governamentais e privados, com poder hegemônico que pensam este espaço como oportunidades de mercado e de lucro fácil, reproduzindo as práticas coloniais, e bárbaras, de saque dos recursos naturais e da cultura, que atravessaram as Américas na colonização européia (Castro, 2017, p.07).

É nesse quadro contextual e geográfico que se localiza Rondon do Pará, as margens da BR 222, entre a fronteira com o Maranhão, nas cidades de Itinga e Açailândia

e a cidade mais populosa do Sudeste Paraense, Marabá, inserindo-se na Microrregião de Paragominas, distante da capital (Belém), 523 km.

Rondon do Pará faz em 2019, 37 anos de emancipação política, e apresenta uma população estimada em 2017 pelo IBGE, em 50.925 habitantes. Atualmente há pólo de faculdades à distância, da Uninter e Unibrasil, e presencial da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) desde 2014, com os cursos de Administração e Contabilidade e, a partir de 2018, Jornalismo. Esses centros educacionais estão contribuindo na fomentação de pesquisas e memória das dinâmicas territoriais da região.

A partir da implantação do Curso de Jornalismo, a partir de agosto de 2018, deu início ao Projeto de Mapeamento dos veículos de comunicação da cidade e entorno. O projeto "Observatório I: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá" inicialmente abarcando a reconstituição histórica dos veículos da cidade e de Marabá, postergando para os outros *campi* da UNIFESSPA (São Félix do Xingu, Xinguara e Santana do Araguaia). Num segundo momento pretende explorar outras cidades do Sul e Sudeste do Pará que se localizam próximas as sedes dos *campi* atuais, sendo espaços estratégicos de atuação dos meios de comunicação.

Para tanto, é importante ressaltar a justificativa de iniciar essas pesquisas com o foco no estudo da memória local, carregada de conflitos, descontinuidades de processos comunicacionais e hibridismo empreendedor dos agentes da comunicação, nessa história.

Nesse sentido, apresentamos o marco teórico e histórico desse artigo situado na época de surgimento da antiga Vila Rondon (anos 60), e dos primeiros processos comunicacionais, o Cine Ideal, a Rádio Poste, o Informativo da Associação dos Moradores Rondonenses e do Jornal O Berrante do Parque. A partir da fundamentação teórica e histórica das comunicações alternativas no País, passando para a recomposição dos processos comunicacionais trazemos nos resultados e na discussão as entrevistas com esses representantes, a partir do olhar histórico e cronológico de suas narrativas, objetivando problematizar para a história da cidade a importância cultural e social desses processos na comunicação, no jornalismo e na publicidade.

1. Fundamentação teórica

A terminologia de "imprensa alternativa" foi comumente mais usada na época da ditadura militar de 1964 no País, em que os jornais "nanicos" e "panfletos" (como eram chamadas as comunicações alternativas impressas) em contraposição à censura do regime nasceram e se amadureceram como espaço de luta contra cultural às informações oficiais

da época. Contudo, historicamente o "alternativo" tem se articulado como possibilidade outra, dos veículos tradicionais, entre àquele espaço de diversidade e publicação, principalmente em regiões mais distantes dos centros de produção e distribuição da notícia, como fundamentalmente o sudeste do Brasil, as capitais e entornos.

No caso da região geográfica de onde falamos, o sudeste do Pará, da cidade de Rondon do Pará, em que ainda não há veículos de comunicação[71] essencialmente de notícias e informação, pensar no resgate histórico das comunicações alternativas dos anos 60 à 80 compreende mensurar à memória local sua performance de costura social e cultural, demarcando às gerações possibilidades de conhecerem, investigarem e autodesenvolverem-se como propostas comunicacionais mais singulares com os enlaces de proximidade e localidade.

Para compreender melhor alguns aspectos teóricos sobre a mídia alternativa são necessários levantar traços históricos marcantes das décadas de 70 e 80.

> O termo imprensa alternativa é de domínio comum da sociedade brasileira e identifica um tipo de jornal tablóide ou revista, de oposição, dos anos 70, cuja venda era feita em bancas ou de mão em mão. Eram publicações de caráter cultural, político e expressavam interesses da média burguesia, dos trabalhadores
> e da pequena burguesia. Eram espaços nos quais grupos de oposição ou frentes políticas emitiam uma corajosa condenação ao regime político (FESTA, 1986, p.16).

Nesse sentido a imprensa alternativa foi tomando corpo nos anos de oposição à ditadura e criando alma popular na sua relação de intervencionismo nas práticas sociais que não condiziam com as concepções de democracia, bem social, igualdade mínima de vida, enfim, sociedade mais justa ao país.

Para o jornalista Bernardo Kucinski (1998),

> A imprensa alternativa surgiu da articulação de três atores sociais: as esquerdas, com seu desejo de protagonizar transformações; jornalistas buscando alternativas ao fechamento de seus espaços na grande

---

[71] Atualmente por meio do Projeto de Pesquisa "Observatório I: Mapeamento dos meios de comunicação de Rondon do Pará e Marabá", coordenado pela docente Ingrid Gomes Bassi, no ICSA, na Unifesspa, verificamos a existência dos veículos de comunicação: Rádio Mais FM, Rádio Rondon 97,5, Agência Seven, Assessoria de Imprensa da Prefeitura de Rondon e site O Fuxico.

> imprensa; e intelectuais, encurralados pelo ambiente repressivo que se instalou nas universidades. É na dupla oposição ao Estado militar e às limitações à produção intelectual-jornalística sob o autoritarismo que se encontra o nexo dessa articulação entre jornalistas, intelectuais e ativistas políticos (1998, p.183).

As marcas mais fortes deste estilo de imprensa das décadas de 70 e começo de 80, do século pretérito, foram temáticas como educação e cultura popular que se atrelavam ao empenho da comunicação popular na época. Nesse mesmo período a imprensa alternativa foi se amadurecendo em vertentes partidárias. Em razão da luta operária por melhorias de emprego, do crescimento do movimento feminista que se aproximava de uma outra corrente ideológica, mais ligada a questão de gênero, surgiam outros eixos de como começou na raiz da imprensa alternativa, Regina Festa (1986, p.25) comenta que a imprensa alternativa não desapareceu nessa conjuntura, apenas mudou de lugar social,

> Ao contrário de jornais que aglutinavam diversas correntes, surgiram as publicações político-partidárias, representantes de novas e tradicionais tendências da esquerda: Voz da Unidade, Tribuna da Luta Operária, Hora do Povo, Trabalho, Alicerce, Em tempo, Companheiro, etc. Uma experiência que merece destaque entre esses novos jornais foi a do Partido dos Trabalhadores, que lançou o jornal dos Trabalhadores (FESTA, 1986, p.25).

Regina Festa (1986) também esclarece que esses marcos da comunicação caminham junto com o desejo que rege os movimentos populares, pois são esses que dão origem a projetos sociais e políticos de cunho instrumental que são expressos da vontade de mudança ou aprimoramento da ordem existente.

No período posterior a ditadura houve o desaparecimento de mais de 160 periódicos de cunho alternativo, segundo Bernardo Kucinski (1998, p.178) as várias publicações que englobavam temáticas sobre política (satírico), feminismo, ecologia, cultura – que tinham como identidade comum a intransigente oposição ao governo – desapareceram da história.

Seus rastros foram poucos. Sem um regime ditatorial que cunhava todas as decisões, um contexto empresarial em que as mídias tradicionais voltaram a escrever sem censura, e a resistência pela acumulação que os jornais alternativos tinham,

> [...] uma notável aversão àquilo que Weber denominou de "espírito capitalista" foi outro traço marcante da aventura alternativa. Seus protagonistas opunham-se não só ao regime militar, mas ao próprio capitalismo, que rejeitavam a partir de uma perspectiva moral. Movia-os um espírito anticapitalista. Repudiavam o lucro e negavam as "virtudes do ascetismo", apontadas por Weber como uma das bases da acumulação. Toda acumulação era vista como roubo, identificada como a "acumulação primitiva" referida por Marx. Mas não conseguiam criar processos de acumulação substitutivos e nem examinavam cuidadosamente os problemas financeiros e administrativos. E se, apesar de tudo, havia lucro, não o reaplicavam (KUCINSKI, 1998, p.187).

Certamente que a conjuntura social que se enraizou sob as perspectivas dos jornais alternativos não era de crescimento ou amadurecimento após a ditadura, ainda mais com a herança de princípios morais de não acumulação, deixando o cenário ainda mais complexo para esses veículos sobreviverem as propostas comunicacionais sobressalentes dos grandes grupos de mídia que despontavam.

Durante a época de auge dos anos 70 o conteúdo desses veículos alternativos era abastecido por textos de ativistas e militantes políticos, de colaboração voluntária de intelectuais e até mesmo com financiamento e matérias escritas por jornalistas que continuavam trabalhando na imprensa tradicional.

Logo, pensar na sobrevivência da imprensa alternativa no atual período com os mesmos traços de oposição à ditadura, perde um pouco o sentido. Entretanto é neste momento de mudança que a comunicação e os movimentos sociais souberam dar as mãos novamente em busca de causas mais condizentes com a realidade contemporânea. A revista Caros Amigos é um exemplo de mídia alternativa que surgiu nos anos 90 e que se enquadrou num estilo diferenciado ao meio tradicional, ao conduzir sua linha editorial voltada ao que não é publicado nos meios de comunicação convencionais. Segundo Kucinski (1998, p.197), "[...] Sérgio de Souza e Roberto Freire, dois dos condutores da outra grande linhagem de alternativos dos anos 70, a linhagem de Bondinho, Grilo, Ex, lançaram em São Paulo o alternativo mensal Caros Amigos".

Seguindo essa linha de pensamento que Kucinski aborda é, ainda, contemporâneo:

> o impulso ético, essencial à aventura alternativa, não morreu, pois ele é inerente ao homem e principalmente ao jovem. Mas hoje escolhe como objeto de sua ação em primeiro lugar a natureza; em segundo lugar as minorias, o muito pobre, o desalojado, o enfermo de Aids, a criança abandonada; em terceiro, as manifestações artísticas e culturais, como a música rap e os grafites. Na condução desse impulso alternativo e dos inúmeros projetos de intervenção estão hoje as entidades não-governamentais e não os partidos políticos. É um novo mundo alternativo, ainda nos primeiros passos, e cujo destino é ainda difícil de se imaginar (KUCINSKI, 1998, p.198).

Ao encontro dessa nova concepção dos objetos do jornalismo alternativo encontram-se estudiosos da área de comunicação que trabalham com o conceito de jornalismo de resistência, que possivelmente tem o mesmo alicerce do antigo jornalismo alternativo, entretanto sem a postura de contraposição clara ao regime militar.

Para Felipe Pena (2017) é possível exercer um jornalismo de resistência de várias maneiras, por exemplo, o jornalista que trabalha nas redações tradicionais dos megaconglomerados de mídia pode ter uma postura mais justa socialmente encarando seu público como cidadão e não apenas como consumidor da mídia a qual está escrevendo um fato, pois na visão de Pena o próprio jornalista é um ator político em seu sentido amplo. Um outro meio é trabalhar em veículos alternativos, o que propõe uma visão de mudança radical mesmo, em que deve levantar a bandeira da entidade, organização, veículo entre outros.

> A outra forma de atuar como jornalista de resistência é defendendo ideias específicas em veículos que assumem claramente suas posições. É o caso de jornais de partidos, sindicatos ou ONGS. Nesse caso, a mensagem confunde-se com a própria ideologia do grupo. O engajamento é direto e predefinido. Há ideias discutidas a priori e sua divulgação é a própria razão para a existência dos referidos jornais. Eles são uma forma de militância e tradução de preceitos políticos (PENA, 2017, p.172).

Portanto para Pena uma proposta de atuação do jornalismo de resistência seria associar o ativismo e o jornalismo de maneira eficiente.

Os pesquisadores da área de comunicação voltada para a cidadania assinalam que a comunicação instigante é aquela mobilizadora à prática social, proporcionando aos envolvidos um projeto ético, plural e democrático, em detrimento de uma comunicação manipulada e autoritária. Portanto, como afirma o pesquisador Marcio Henriques,

> A comunicação, como uma coordenação de ações, é capaz de cumprir com esta proposta ética, sendo adequada à mobilização social. Ela é capaz de desempenhar a função de gerar e manter canais desobstruídos entre públicos e projeto, para que se estabeleçam e sejam mantidos vínculos fortes entre os mesmos. Para que esta coordenação de ações se estabeleça, é necessário que a comunicação possua alguns atributos que possam manifestar sua proposta ética. Pode-se dizer que a comunicação adequada à mobilização social é, antes de tudo, dialógica, libertadora e educativa (2004, p. 25).

Nesse sentido para Henriques a característica dialógica é vista numa comunicação quando ela capta no seu *hall* de causas uma defesa de interesses mútuos, que deve ser compartilhada entre os sujeitos, comprometidos com um fim único, comum a todos.

E por último o caráter educativo é típico de uma estrutura libertadora e de uma comunicação dialógica. Segundo Henriques, "[...] adotando um caráter educativo, a comunicação deve gerar referências para a ação e para a mudança de atitudes e mentalidades nos indivíduos" (HENRIQUES, 2004, p.28).

2. Metodologia

Como metodologia utilizamos a vertente qualitativa, por meio da entrevista semiaberta (DUARTE, 2015) de abordagem em profundidade, com os representantes dos veículos de comunicação dos anos 60 a 80 a partir de questões semiestruturadas. Nesse modelo de entrevista as questões partem de um roteiro prévio com questões-chave e abrem para as respostas do entrevistado, possibilitando a exploração investigativa de quem fala, dos seus pontos de vista, exploração dos fatos, composição das histórias e avaliação das narrativas vividas (DUARTE, 2015, p.66).

As questões-chave aos representantes, abarcando como foi o início do veículo, sua história de vida com o processo de fundação, as temáticas levantadas, a recomposição cronológica dos eventos e a articulação com o público da época possibilitaram

compreender a atuação dos representantes dos veículos com suas respectivas funções. Para isso, as entrevistas semiabertas com questões semiestruturadas proporcionaram diálogos importantes para a captação de narrativas históricas para a produção desse artigo.

2.1 Estratégia metodológica

Foram entrevistados os representantes da história do Cine Ideal e Rádio Poste, Almir Germiniano de Souza, do Informativo da Associação dos Moradores Rondonenses, Norberto Ferreira Rocha e do Berrante do Parque, Dionísio Almeida. As entrevistas como já citadas foram semiabertas (DUARTE, 2015) focando no percurso histórico do veículo. Aconteceram em Rondon do Pará, entre fevereiro e março de 2019. As fontes, Norberto Ferreira Rocha e Dionísio Almeida foram presenciais, e com Almir desenvolveu-se via Skype, em razão da fonte morar atualmente nos Estados Unidos.

3. Resultados e Discussão

3.1. "Rondon do Pará é minha praia"

O prazer de estar na "praia" de um dos pioneiros na área da comunicação de Rondon do Pará é justamente a cidade do sudeste do Pará, Almir Germiniano de Souza chegou em Rondon em 02 de setembro de 1975, vindo com seus pais e irmãos de Montanha – Espírito, para morar e trabalhar.

Segundo Souza, o Cine Ideal foi instalado em 1974 em Rondon do Pará e se estendeu até 1992, pois com a chegada da televisão à cidade, o cinema foi perdendo o público, que chegava a aproximadamente 400 pessoas por sessão. José Monteiro foi o construtor do prédio e primeiro proprietário do cinema, que por volta de 1983 vendeu o cinema para outro proprietário, o qual manteve o funcionamento do Cine Ideal. Souza trabalhava na parte de exibição e produção no Cine. Segundo Souza existiam 486 poltronas no cinema, na rua 1º de Maio, esquina com rua Minas Gerais, em que hoje é uma comunidade da Igreja Batista.

Para Almir, o Cine Ideal era um meio de comunicação para a sociedade da época. Conta que os anúncios eram feitos em autofalantes instalados do alto do prédio do cinema e, eventualmente passavam anunciando sobre os filmes em carro de som, e durante a propaganda se anunciavam achados e perdidos, convites em geral, desaparecimentos de crianças e notas fúnebres. Foi também nesta época que se iniciou a cultura dos "carros

volantes", anunciando as publicidades sobre os filmes e trazendo outras informações de serviços.

Os filmes exibidos variavam dos Trabalhões à Kung Fu, Pornochanchadas, A Lagoa Azul, King Kong e outros longas da época. Aconteciam diariamente exibições, e nos finais de semana com mais sessões, à tarde para criança e adolescentes, e mais à noite com a sessão noturna, mais voltada para adultos, com filmes de faroeste e outros. Os ingressos eram vendidos a preços populares, mas acessível para o grande público. E na época era o espaço cultural da cidade.

Dessa experiência no Cine Ideal, Souza conta que a propaganda em carro volante foi o início da posterior ideia de expandir a produção comunicativa para à publicidade local, segmento que originou a Ideal Publicidade, tendo a Rádio Poste como meio de comunicação dessa empresa da área comunicativa.

A empresa posterior ao Cine Ideal foi a Ideal Publicidade, por volta de 1984. Nesse momento, Souza recebe colaboração do parceiro Josias Garimpeiro, que também foi seu sócio no empreendimento da Ideal Publicidade.

Os empreendedores na área da comunicação colocaram os autofalantes da Rádio Poste ao longo da BR 222 (na época PA 70), a Avenida principal da cidade. O conteúdo, para Souza, era mais voltado para as propagandas do comércio, entretanto faziam chamadas de classificados, e outras colaborações de serviço e assistências como, por exemplo, auxiliavam as pessoas que estavam adoecidas, ou familiares que não tinham condições para funeral, realizando "vaquinhas colaborativas dos munícipes" e tinham êxito nesses processos.

Souza descreve um episódio inusitado, que ao terminar o horário comercial, às 18h chegou um senhor dizendo que seu filho tinha falecido na fazenda em que trabalhavam e não tinha condição de realizar financeiramente o funeral, quando disse ao Souza: "'– me disseram que o senhor poderia me ajudar'". "E já havia encerrado o horário que costuma falar na Rádio Poste". Acabou dizendo aos ouvintes: "Esse momento a Ideal Publicidade entra no ar para uma questão extraordinária. Pedir ajuda aos senhores ouvintes". Conseguiram o dinheiro necessário para o funeral, em pouco tempo. Depois prestou contas e resolveu essa questão com ajuda da comunidade rondonense.

A Rádio Poste foi ao ar, aproximadamente, de 1984 a 1995, funcionava das 8h às 12h e à tarde das 14h às 18h, de segunda-feira à sábado. Na época havia aproximadamente 25 mil habitantes na cidade. No início, para estruturar a Rádio Poste, Souza teve auxílio

de colegas, da Prefeitura local e da Centrais Elétricas do Pará (Celpa). Aos domingos, Souza trabalhava na produção de festas, como DJ.

Segundo a entrevista, Souza esclarece que as notícias chegavam com avisos dos comerciantes que viajavam, e da própria TV. O legado do trabalho da Rádio Poste, para Souza, foi seu conteúdo voltado ao auxílio comunitário, assistência e mensagens afetivas, como orações com músicas, iniciando e encerrando com essas mensagens de agradecimento à Deus, diariamente. Ainda na parte da programação, havia os anúncios (comerciais), as músicas (popular, lambada, forró e romântica), e a colaboração dos ouvintes, participando ativamente na Rádio.

A existência de outra rádio na época, da Rádio Poste, a rádio pirata que posteriormente fechou e se articularam, transformando-a na Rádio Rondon FM, 97,5. Mas para Souza, as atividades da rádio pirata não chegavam a ser concorrentes, pois eram próximos, inclusive se ajudando nos anos 90, momento histórico da legalização da rádio.

Depois de algumas tentativas conseguiu em 1993 a viagem para os Estados Unidos, e educar seus filhos no país, e a Publicidade Ideal fica como herança para seu irmão Paulo Germiniano de Souza, que deu continuidade as atividades até 1995. Souza finaliza que teria vontade de ampliar o espaço de classificados, estilo agência de empregos.

3.2. Associativo e idealizador

O comunicólogo Norberto Ferreira Rocha chegou de São Paulo em 1984, para morar e trabalhar em Rondon do Pará. Na época tinha formação em Técnico de Contabilidade e fazia parte da Diretoria de Associação dos Moradores de Rondon. Atualmente é professor de Contabilidade da UNIFESSPA, cursou desde 2010 os cursos de Administração de Empresas, e depois Teologia e Contabilidade, em Belém. Tem Mestrado pela Universidade São Marcos e está terminando o doutorado na Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP) Fio Cruz, no Rio de Janeiro.

Como sócio fundador da Associação dos Moradores de Rondon, Rocha conta a história do “Boletim Informativo” que apresentava três páginas de conteúdo, apenas na frente, com 35 centímetros de altura e 25 centímetros de largura.

Explica também que o Informativo da Associação se voltava para conteúdo de prestação de contas e serviços para os associados, em especial visando àqueles que não frequentavam as reuniões mensais da Associação, mas que pagavam mensalmente o carnê

de colaboração de associado e, portanto, deveriam estar cientes das atividades e produções da Diretoria da Associação.

Rocha também descreve que redigiu a primeira ata da Associação, a qual foi reproduzida no Informativo número 01, ao lado da seção Saúde. Além dos associados, parte do comércio recebia o Informativo, distribuído em média de 50 a 100 exemplares por edição. Circulou aproximadamente por 15 edições. A primeira edição circulou em 1987, nessa época o comunicólogo Rocha tinha 25 anos. Sobre as fotos afirma ter recebido muito conteúdo de imagens de colaboradores locais.

Para Rocha, outro público emergente era o empresariado da cidade, colaboradores em potencial de publicidades. Como os recursos eram escassos para impressão, além do auxílio dessas publicidades, realizavam as impressões mimeografando o Informativo. Na visão de Rocha, foram essas articulações dos moradores via Boletim Informativo que incentivaram à organização da Prefeitura como órgão mais estruturado, de gestão pública governamental. Abaixo seguem as três páginas do primeiro Boletim Informativo de 1987, o único exemplar e edição encontrada na pesquisa, emprestada pelo comunicólogo Rocha, para a produção desse artigo.

Como conteúdo, o comunicólogo enfatiza que no Boletim realizavam a cobertura de acidentes, problemas sociais, carência na área da saúde e outras demandas locais que não tinham espaço de reivindicação comunitária. Nesse sentido, alguns moradores batiam na sede da Associação, descrevendo seus anseios e dificuldades de ordem pública. Por isso, Rocha afirma: “A Associação nascia também como contraponto político do governo municipal na época”, inclusive despontando alguns políticos que se tornaram deputado estadual e depois federal, colaborando no alicerce político desses associados-líderes do movimento civil, da Associação dos Moradores.

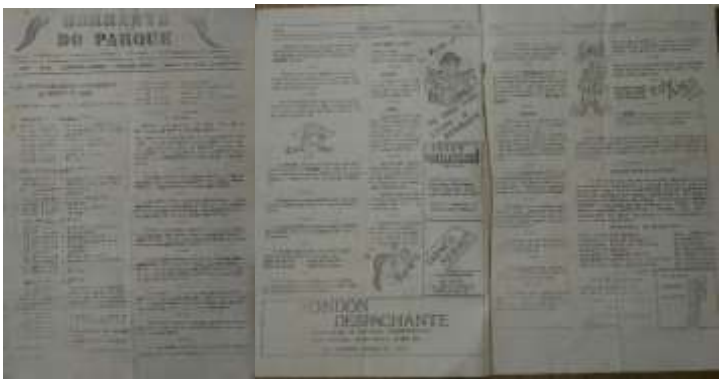
Rememorando à época, Rocha enfatiza seu gosto em escrever mais sobre as coberturas da cidade, temas ligados à assistência social, e de escutar histórias dos

moradores. Explica que o contexto social era de cidade pequena e com acolhimento entre as pessoas, sobressaindo o afeto dos rondonenses e a demanda para o diálogo pioneiro de associados e gestão pública, na articulação por melhorias na cidade.

3.3. Alternativo: das fofocas às piadas

Dionísio Francisco de Almeida, veio da cidade de Nanuque, Minas Gerais, em 1984, com sua esposa na época e seus quatro filhos. Parte da sua família veio para Rondon no ano de 1973, a convite do slogan do governo brasileiro: "Integrar para não entregar".

O jornal "Berrante do Parque" foi pensado do *insight* da "Feira Agropecuária" de Nanuque, local onde realizavam um Jornal sobre a feira, chamado "Berrante". Do Berrante de Nanuque nasce o "Berrante do Parque" de Rondon do Pará. Saiam sete edições do jornal a cada ano, cobrindo os oito dias da feira agropecuária de Rondon. O Berrante do Parque focava em curiosidade e fofoca, funcionou aproximadamente por 17 anos, de 1989 a 2006. O parceiro de Dionísio, na jornada do Berrante do Parque era Ivan Santana, colaborador fiel das edições, havendo também, além de Santana, diversos outros colaboradores eventuais. Seguem abaixo as cinco páginas da segunda edição do Berrante do Parque de Julho de 1989.



O Berrante do Parque tinha proximidade de produção com as pautas da Diretoria Administrativa da Feira, e as edições eram produzidas paralelamente ao trabalho da

Exposição da feira. Segundo Almeida recortavam as piadas e figuras e as xerocavam. Outras informações eram publicadas na seção de serviços sobre a feira. Para o comunicólogo, o público gostava do Berrante do Parque, e fazia fila para receber os jornais nos finais dos dias da feira agropecuária. Eram xerocados por volta de 100 a 200 exemplares ao dia, dependendo do ano e das publicidades que mantinha financeiramente as publicações.

Na época, Rondon do Pará era grande produtora de gado de corte e de leite e hoje antigas pastagens e novas áreas abertas se abrem para expansão da produção de soja. Almeida explica sobre as "matérias sem vencimento", referente àqueles conteúdos relacionados à área rural, que reproduziam da revista Globo Rural no jornal Berrante do Parque. Reforça também a existência das publicidades no jornal, variando de Hospital São José, Madeireira Ulianópolis, Comércio local (variado), Serralherias e outros. Segue a edição comemorativa de 10 anos:

As informações repassadas pela Diretoria sobre a Feira Agropecuária eram dispostas no Jornal, que apresentavam em média quatro páginas no formato A4 em cor preta, grampeados. Almeida descreve sobre a cobertura da feira, que variava de apresentações de vaquejada, de exposição diversa de produtos agrícolas e de leilão de bois.

Sobre o processo de edição final do Jornal, Almeida explica que o *deadline* de fechamento do Berrante do Parque era 00 horas, horário que também já tinham iniciado algumas ideias para a próxima edição, do dia seguinte.

O editorial era produzido na maioria das vezes por Almeida, o qual acumulava a cada edição mais experiência do Berrante do Parque. Almeida conta da personagem desenvolvida no jornal, o "Mascotin do Berrante" – como personagem caipira, da roça, de personalidade vaidosa e agradável com as moças. Segundo o comunicólogo a seção mais comentada pelos leitores era a de piadas. Outra seção definida com votação via Berrante do Parque, a cada ano, era a eleição/seleção da "rainha do berrante" da feira.

Almeida argumenta que nesse momento histórico, em Rondon, era difícil chegar jornais e revistas, entretanto, aponta sua leitura esporádica do alternativo Pasquim, e o tinha como referência na parte de textos curtos, debochado e de piadas.

O comunicólogo enfatiza o recurso de conteúdo pelas piadas do Berrante do Parque, assim como, pontua que as piadas não feriam a "moral" nem "dignidade" de ninguém. Almeida identifica Ivan Santana como seu parceiro no jornal, e com o fechamento do Berrante do Parque em 2006, Santana abre o "Fuxico", atualmente pulicado em site.

O idealizador do Berrante do Parque desabafa sobre a produção do jornal como *hobbie* de vida, comenta que gostava muito de produzir e editar o material, e com orgulho descreve a ânsia das pessoas – leitores – na espera do impresso, disputando o jornal diariamente nos sete dias de distribuição.

4. Considerações Finais

A história de Rondon do Pará é marcada por um processo de ocupação conflitante e violenta. Migrantes vindos de vários cantos do país, mas principalmente do nordeste brasileiro (Maranhão), se acomodaram nessa região. Os meios de comunicação alternativos aqui problematizados se constituíram como espaço de entretenimento, cultura, sociabilidade e solidariedade. Para tal foram produtos de estratégias empreendedoras, baseadas em um modelo comunicacional dialógico e interacional, características fundamentais dos meios alternativos, numa conexão permanente com a comunidade local.

O Cine Ideal, a Rádio Poste, o Boletim Informativo e o Berrante do Parque problematizam o início da comunicação em Rondon do Pará, determinando heranças

culturais de veículos de comunicação alternativos, do gênero diversional – Berrante do Parque, de cunho comunitário mais voltado para questões de pressionar o poder público – Boletim Informativo, e híbrido – Rádio Poste, com informações de utilidades, entretenimento, religiosidade e assistências aos ouvintes. O cinema era um veículo de reprodução dos filmes em cartaz, sendo pioneiro no segmento, na cidade, além de até hoje não haver local contínuo de reprodução de filmes. Com exceções das reproduções pontuais dos filmes à comunidade, pelas Universidades e Centros Culturais, ainda não há outro cinema em Rondon do Pará.

Outro fator importante desses primeiros veículos se deu pelo pioneirismo desses agentes da comunicação que mesmo sem formação técnica ou teórica, trouxeram à prática resultados expressivos do comunicar a Rondon. O Berrante do Parque realizou uma ponte de comunicação com a principal Feira de produção agrícola e agropecuária da cidade, iniciando um estilo alternativo de comunicação empresarial com os frequentadores do evento.

A Rádio Poste desenvolveu a representação do veículo alternativo com os ouvintes do comércio, da área rural e dos entornos periféricos da cidade, possibilitando aos rondonenses aproximação afetiva com o local, e com práticas de assistência aos outros mais carentes, como vimos no auxílio para funeral e outras colaborações pontuais. Também foi pela Rádio Poste a participação da comunidade em um meio de comunicação, com a interlocução entre seus agentes sociais, incentivando as atividades em coletivo.

Diante desse início, o Boletim Informativo enriqueceu os leitores com a introdução à leitura, para saberem das informações, coberturas mensais, disposição política dos órgãos públicos e seus deveres com a comunidade, bem como proporcionou ciência aos munícipes sobre seus direitos em relação à saúde, educação, política, saneamento entre outros problemas estruturais, alguns ainda a serem executados efetivamente pela Prefeitura local.

A comunicação alternativa e engajada da época dos anos 70, 80 e 90, em Rondon do Pará, baseia-se em alicerces comunitário, diversional, associativo e empreendedor, trazendo heranças de proximidade com os interlocutores e posicionando os agentes da comunicação como independentes para criarem e ousarem propostas alternativas.

Referências:

ALMEIDA, Dionísio Francisco de. Entrevista concedida aos autores para esse artigo. **Arquivo documental.** Março de 2019.

CASTRO, Edna Ramos de (Orgs.) (2017). **Territórios em transformação na Amazônia - saberes, rupturas e resistências.** Belém: NAEA. [https://cpalsocial.org/documentos/706.pdf] (Retrived 02/03/2019).

DUARTE, Jorge. Entrevista em Profundidade, in: DUARTE, J.; Barros, A. (Orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2015.

FESTA, Regina e LINS DA SILVA, Carlos Eduardo. (orgs.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil.** São Paulo: Paulinas, 1986.

HENRIQUES, Márcio Simeone. (org.). **Comunicação e estratégias de mobilização social**, 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUCINSKI, Bernardo. **A síndrome da antena parabólica**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1998.

PENA, Felipe. Tendências e alternativas, *in* **Teoria do jornalismo.** São Paulo: Contexto, 2017.

ROCHA, Norberto Ferreira. Entrevista concedida aos autores para esse artigo. **Arquivo documental.** Março de 2019.

SOUZA, Almir Germiniano de. Entrevista concedida aos autores para esse artigo. **Arquivo documental.** Fevereiro de 2019.

SISTEMAS AGROFLORESTAIS COMO ALTERNATIVA TECNOLÓGICA PARA REPRODUTIBILIDADE FAMILIAR AGRÍCOLA: CASO DO PDS PORTO SEGURO - MARABÁ/PA

Anastacia Pavão Oliveira – anastaciapavao@unifesspa.edu.br – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – Mestranda

Andrea Hentz de Melo – andreahentz@unifesspa.edu.br – Professora do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia – Doutora

Resumo

Da proposta de desenvolvimento Amazônico baseado em uso da natureza como fonte de recurso surgiu formas de resistência. O PDS Porto Seguro surge da perspectiva de adotar tecnologias de produção de baixo impacto ambiental, baseando-se em SAF e pequenas criações. Observando que a consolidação em PDS emergiu pela necessidade de marco legal, o objetivo desta pesquisa é analisar a capacidade dos SAF assegurem-se como estratégia de reprodutibilidade familiar no território, diante das incertezas e potencialidades que perpassam a dinâmica local. O processo metodológico dar com o resgate da historicidade em diferentes temporalidades. O território será caracterizado pelos vieses econômico, ambiental e social, utilizando-se de indicadores. A oralidade ajudará compreender como agricultores do PDS Porto Seguro percebem o conceito de sustentabilidade e através de tipologias identificar as perspectivas futuras para os tipos estabelecidos. Espera-se confirmar a hipótese que SAF contribuem para diversificação dos sistemas de produção e a reprodutibilidade familiar agrícola.

Palavras-chave: Estratégias de produção; Diversificação das atividades; Sustentabilidade.

Abstract:

From the proposal of Amazonian development based on the use of nature as source of resource emerged forms of resistance. PDS Porto Seguro arises from the perspective of adopting technologies of production of low environmental impact, based on SAF and small creations. Noting that consolidation in PDS has emerged due to the need for a legal framework, the objective of this research is to analyze the ability of SAF to assure itself as a strategy of family reproducibility in the territory, given the uncertainties and potentialities that permeate local dynamics. The methodological process will take place with the rescue of historicity in different temporalities. The territory will be characterized by economic, environmental and social bias, using indicators. The orality will help to understand how PDS Porto Seguro farmers perceive the concept of sustainability and through typologies to identify the future perspectives for the established types. It is hoped to confirm the hypothesis that FAS contribute to diversification of production systems and agricultural family reproducibility.

Keywords: Production strategies; Diversification of activities; Sustainability.

1.Introdução

A percepção do homem como um ser diferenciado, que só ele condiciona ao mesmo tempo, matéria e intelecto é determinante para que se estabeleça seu direito divino e consagrado de uso da natureza como fonte de recurso (THOMAS, 1989).

A perspectiva mística da Amazônia se configura aos olhos do Ministério do Meio Ambiente – MMA - para esse a Amazônia é uma imensidão verde, que apresenta riquezas naturais (madeira, estoques de borracha, castanha, peixe e minérios, dentre outros) que se demonstram como estratégicos para o desenvolvimento desta região (MMA, 2019)

Neste cenário de dominação da natureza como fonte de recursos pelo homem, em que propostas de desenvolvimento foram pensadas para região Amazônica, pode-se

observar tal problemática como discute Becker (2001) em Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? A autora discute como a Amazônia foi imposta a uma proposta de desenvolvimento baseada em modelos – exógenos e endógenos. Com proeminência do modelo exógeno, tendo esse modelo sua base na dominação absoluta da visão externa e privilégio das relações com o centro de poder nacional.

Segundo Hébette (2004) a região foi entregue para uma nova ocupação e novas formas de exploração em um cenário de caos da política do Brasil independente, conferindo para a região ações de coerção através de pistolagens, implantações de latifúndios e pilhas de conflitos. No entanto, o povo organizou suas formas de resistência e fortaleceu-se na luta com surgimento de movimentos populares, organização de trabalhadores e propostas em defesas do meio ambiente e dos direitos humanos.

Do campesinato surge a necessidade de consolidar a Política de Reforma Agrária, onde a mesorregião sudeste do Pará sofreu uma frente de expansão baseada na pecuária bovina extensiva, que Michelloti (2008) ao analisar a perspectiva histórica na região sudeste do Pará, denomina este primeiro momento de 'frente de expansão da castanha e pecuária'. Essa frente por sua vez, foi marcada por uma forte migração da região sul do Maranhão e falta de planejamento governamental que estruturasse o plano de desenvolvimento proposto para a região.

Segundo Dias-Filho (2014), a implantação de pastagens ajusta-se como atividade inicial de ocupação da terra, por se adaptar em condições onde as estruturas e os meios de transportes são deficientes e a distância do mercado consumidor é grande. No entanto, o baixo investimento de tecnologias para formação e manejo de pastagens acarreta em um quadro de degradação e estigmatização da pecuária desenvolvida a pasto, como atividade improdutiva e essencialmente danosa ao meio ambiente.

Destarte é essencial buscar tecnologias produtivas que se adequem as necessidades dos estabelecimentos familiares agrícolas da região e que fortaleça a reprodutibilidade destes sistemas.

Na perspectiva de busca de sistema de produção mais harmônicos surge a discussão acerca dos Sistemas Agroflorestais (SAF), que podem ser compreendidos como:

> "(...) formas de uso e manejo da terra, nas quais árvores ou arbustos são utilizados em associação com cultivos agrícolas e /ou animais, numa mesma área, de maneira simultânea ou numa sequência temporal " (DUBOIS,1996 p. 3).

Estudos de análise de viabilidade de SAF realizados em municípios paraenses justificam o uso de SAF como alternativa tecnológica aos sistemas de produção partindo de análises do viés econômicos, apresentando sistema como sustentáveis e /ou satisfatório à reprodutibilidade dos estabelecimentos familiares agrícolas analisados (SANGUINO et al., 2007; LUCENA., 2016; BRITO et al., 2017; MENDONÇA e JARDIM, 2017; SILVA et al., 2018; ROCHA et al., 2018).

Partindo deste cenário de uso de recursos naturais pensado como estratégia de desenvolvimento para mesorregião sudeste do Pará é significativo a introdução de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS).

O PDS Porto Seguro que se afirma em práticas produtivas de baixo impacto ambiental no município de Marabá, foi delimitado por um marco legal que condicionara para os agricultores desse território a posse da terra, desta forma, busca-se verificar se os atores inseridos no seguinte território tiveram suas práticas de sistemas de produção modificados e se essa mudança de prática contribuirá para a reprodutibilidade familiar, partindo dos limites dos sistemas de produção e análise conjectural em diferentes temporalidades. Questionando se os sistemas agroflorestais se configuram como estratégia de reprodutibilidade familiar no PDS Porto Seguro em Marabá -PA? "

Desta forma este trabalho é fruto do início da investigação de pesquisa para consolidação de dissertação no curso do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - PDTSA, buscando contribuir acerca reflexões do uso da natureza como fonte de recurso e o estabelecimento de estratégias de reprodutibilidade familiar agrícola.

O objetivo do respectivo estudo é analisar a capacidade dos sistemas agroflorestais se assegurarem como estratégia de reprodutibilidade familiar no PDS Porto Seguro, partindo da análise de incertezas e potencialidades do território. Partindo da hipótese que

o estabelecimento de PDS contribuiu para afirmar os agricultores no campo, visto que, os sistemas de produção foram estabelecidos com arranjos de Sistemas Agroflorestais e estes contribuem para a diversificação da produção e assim asseguram reprodutibilidade à longo prazo dos agricultores no PDS Porto Seguro, diante das potencialidades e incertezas do território.

2.Processos Metodológicos

Este estudo será desenvolvido no PDS PORTO SEGURO, e será realizado a partir de uma pesquisa participativa, onde partindo deste cenário e com solicitação de anuência da associação se buscará através de entrevista semi-estruturada com 25% dos agricultores o resgate de suas percepções do processo de luta pela terra que chegou a consolidar-se em um PDS. Abordando aspectos de como os sujeitos viam o território pelo viés econômico, social e ambiental.

Se buscará observar quais os sujeitos que contribuíram no processo histórico de consolidação do território – entidade públicas e privadas, assim como organizações - resgatando com esses sujeitos o histórico do PDS, sua percepção histórica, assim como sua forma de atuação.

Como forma de organizar a temporalidade histórica sistematizará através da construção de uma linha do tempo para organização dos principais aspectos históricos observados no resgate expresso pelos sujeitos. Desta forma a oralidade será a base que subsidiará esta pesquisa.

2.1 Histórico do PDS Porto Seguro

Diante do cenário acima citado acerca da proposta de desenvolvimento pensado para a região sudeste do Pará a introdução de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável é significativamente importante. Logo o PDS Porto Seguro surge da ocupação da Fazenda Balão II , no município de Marabá, em uma área com presença de vegetação nativa (área de mata), sendo por este motivo – conservação – que propor-se o assentamento de 37 famílias na área de 1069 hectares em um sistema de produção pautado em sistemas agroflorestais (SAF) e criação de pequenos animais (INCRA 2016; 2015)

Sua criação foi baseada na Portaria INCRA/P/nº 477 de 04 de novembro 1999 que estabelece Projeto de Desenvolvimento Sustentável pautado pela Política Nacional de

Reforma Agrária como um fator de conservação dos biomas brasileiros e da floresta Amazônica. A referida portaria dispõe:

> Art. 1º Criar a modalidade de Projeto de Desenvolvimento Sustentável - PDS, de interesse social e ecológico, destinada às populações que baseiam sua subsistência no extrativismo, na agricultura familiar e em outras atividades de baixo impacto ambiental. (BRASIL, 1999)

A agricultura familiar e atividades de baixo impacto ambiental são propostas norteadoras no Plano de Uso (PU) do PDS, elaborado por técnico do Incra e Instituições Públicas (IBAMA,SEMMA), Associação da Comunidade e Colaboradores. A apresentação do PU ocorreu dia 18 de abril de 2018, sendo data representativa pois estabelece o PU como marco para condução das atividades e sistemas de produção que serão implantados no PDS (INCRA,2016).

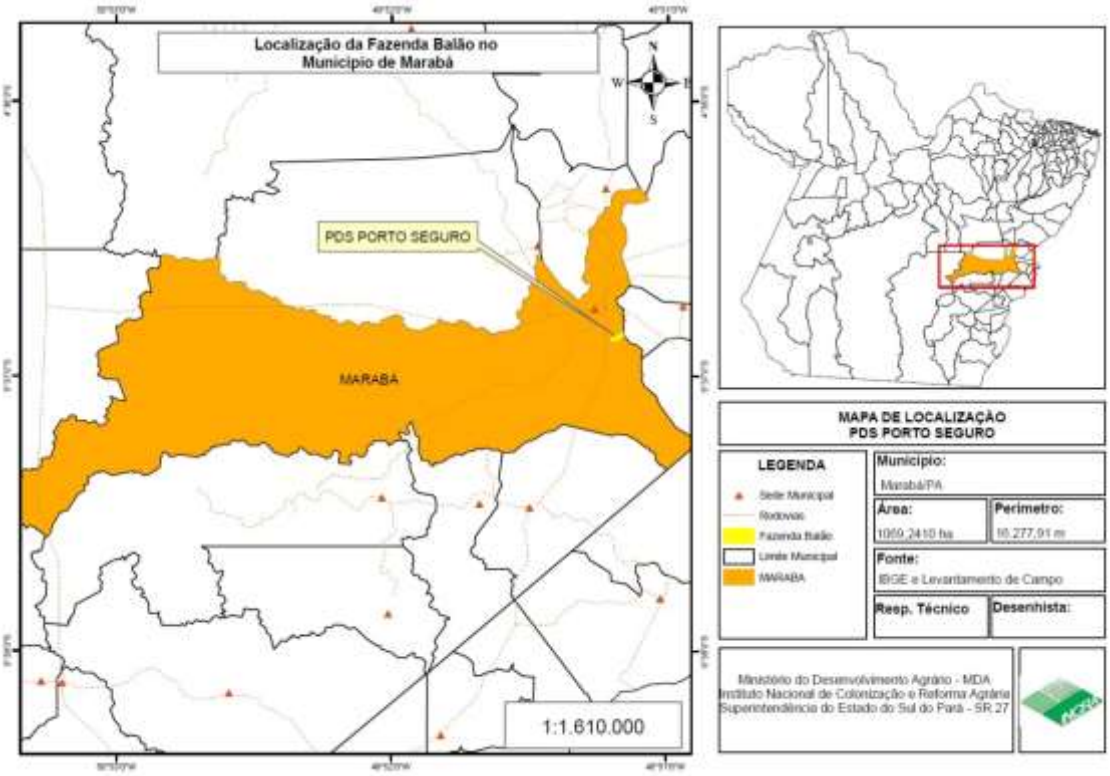
2.2 Caracterização do PDS Porto Seguro

O PDS Porto Segundo localiza-se no município de Marabá, o acesso se dar pela saída de Marabá,– BR 155 - até o ramal da Fazenda Taboquinha, KM 14, percorrendo-se cerca de 10 km até a Vicinal 21 de junho. (INCRA,2016).

Na figura 01, pode-se que o PDS Porto Seguro está inserido na mesorregião sudeste do Pará. A mesorregião Sul e Sudeste do Pará apresenta um número significativo de assentados rurais, que segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA até fevereiro de 2019 a região teria 99.256 famílias assentadas, em 515 assentamentos em uma área de 4.610.711 ha (INCRA,2019;INCRA,2019).

Estando inseridos em um contexto que foi palco de proposição da política de Reforma Agrária, estabelecidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA - reconhecer as características atuais econômicas, sociais e edafoclimáticas do PDS Porto Seguro é essencial para realizar análises de incertezas que perpassam a comunidade. Sendo interessante observar as relações de incertezas internas e externas ao território.

Figura 01: Mapa de localização do PDS Porto Seguro.



Fonte: INCRA,2016.

O embasamento para percepção das análises de potencialidades e incertezas de determinado território, será pautado na caracterização dos vieses econômico, social e ambiental. A caracterização da comunidade dar-se-á a partir de contato direto com a comunidade e os sistemas de produção. Como base das observações se utilizará a Teoria Geral dos Sistemas (TGS), e a visão holística percebida por Edgar Morin:

> "Dado que o todo é hegemônico em relação ás partes, podemos afirmar apropriadamente que sua retroação organizacional pode ser concebida como sobredeterminação, que o todo é mais que o todo. [...] O todo só funciona enquanto todo quando as partes funcionam enquanto partes. O todo deve ser relacionado à organização. Além disso, ele contêm conflitos, sombras, cisões" (MORIN, 2016 p. 159).

Como busca de coleta de informações das partes, se utilizará indicadores para análises de parâmetros para os diferentes vieses que constituem esta pesquisa. A coleta de informações acerca dos parâmetros ambientais e agronômicos e se embasará nos indicadores proposto por Feitosa e Silva (2010) , para que se observe fatores relacionados ao meio biofísico, técnico, e a população vegetal existente. Para observação de fatores socioeconômicos se embasará nos indicadores propostos por Daniel et. al ., (2000).

3. História oral: a percepção dos agricultores acerca da sustentabilidade no território que estão inseridos.

A história oral apresentará representativa significância na construção e condução desta pesquisa, esta perpassará ao resgate histórico, reconhecimento do meio biofísico e estudo da dinâmica social. Mas será importantíssima para análise de percepção dos agricultores acerca deste território, visto que este se consolidou em Projeto de Desenvolvimento Sustentável.

Através de entrevistas semiestruturadas com 25% da população do PDS buscará resgatar como estes observam e compreendem a sustentabilidade nos estabelecimentos familiares agrícola.

A oralidade contribuirá para compreender como se estabelece as relações sociais do território, em conjunto com a vivência de campo contribuirão na construção desta percepção, logo que se buscará envolver-se na observação – participante. Como discute Angrosino, (2009) - as metodologias de pesquisas qualitativas buscam investigar como as pessoas constroem o mundo a sua volta, oferecendo uma visão rica de percepção.

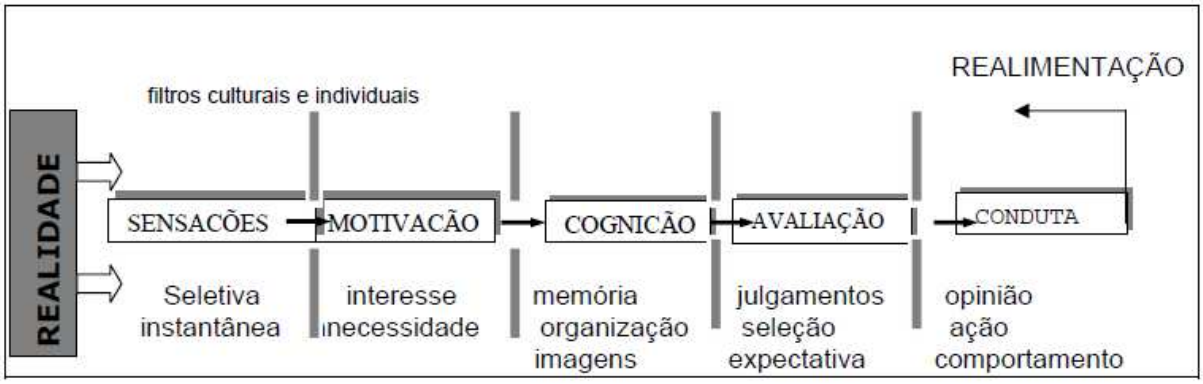
Os indivíduos diferem em sua percepção, pois a compreensão da experiência perceptiva é diferente de indivíduo para indivíduo no tempo e no espaço reage e responde diferentemente às ações sobre o ambiente em que vive. A motivação pessoal, as emoções, os valores, os objetivos, os interesses, as expectativas e outros estados mentais influenciam o que as pessoas percebem (DEL RIO, 1999).

Segundo Del Rio (1999), a mente humana organiza e representa a realidade percebida através de esquemas perceptivos e imagens mentais, com atributos específicos e dessa forma, as respostas ou manifestações decorrentes são resultado das percepções

(individuais e coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa evidenciando que a percepção é um processo muito mais subjetivo do que se crê frequentemente. Desta forma, para que possamos compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, anseios, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas o estudo da percepção ambiental é de fundamental importância para a construção desse processo.

Para Del Rio (1999) o processo perceptivo pode ser exemplificado como apresentado na figura 2.

Figura 2: Processo perceptivo da mente humana.



Fonte: Del Rio (1999)

Para Macedo (2000) é por meio da percepção ambiental e de seus processos produtivos, que podemos atribuir valores e acuidades diferenciadas ao meio ambiente, pois os hábitos pessoais refletem as propriedades de valor de um indivíduo, e o tratamento com a consideração para com o ambiente e a utilização racional dos recursos do ambiente pelo homem (FAGINATTO, 2007), sendo que os estudos da percepção ambiental hoje constituem "a ultima e decisiva fronteira no processo de uma gestão mais eficiente e harmoniosa do meio" (AMORIM FILHO, 2007).

As pesquisas sobre o tema se consolidaram com a criação na década de 60, séc. XX, do "Grupo de trabalho sobre a Percepção Ambiental e Sustentabilidade" pela União Geográfica Internacional (UGI), e a UNESCO criou o projeto 13 dentro do "Programa Homem Biosfera", o grupo da UGI realizando estudos comparativos sobre os riscos e lugares ou paisagens valorizados e a UNESCO, priorizando a contribuição para a gestão dos recursos naturais (AMORIM FILHO, 2007).

Para estudar os problemas ambientais, deve -se conhecer as contribuições das áreas que trabalham tais problemas, sendo necessário compreender a linguagem destas diferentes áreas. “A qualidade está relacionada a uma série de conceitos que refletem as ações das pessoas dos diversos ambientes por eles usados, bem como as percepções elaboradas sobre tais ambientes” (BASSANI, 2001).

Amorim Filho (2007) descreve vários conceitos importantes nos estudos de percepção ambiental e sustentabilidade, citando alguns autores:

 Atitude: um estado de espírito do indivíduo, orientado para um ou mais valores;

 Cognição: processo psicológico por meio do qual o homem obtém, armazena, e utiliza a informação (GOLD, 1994);

 Imagem: representação mental que podem formar -se mesmo quando o objeto, pessoa, lugar ou área a que se refere não faz parte da informação sensorial atual;

 Paisagem: expressão observável pelos sentidos na superfície da Terra e resultante da combinação entre a natureza, as técnicas e a cultura dos homens (PITTE, 1986);

 Percepção: função psicológica que capacita o indivíduo a converter os estímulos sensoriais em experiência, organizada e coerente (GOLD, 1984);

 Representação: processo que permite a evocação de objetos, paisagens e pessoas, independentemente da percepção atual deles;

 Valor: qualidade que o homem atribui, conscientemente ou não, a um tipo de relação, a uma representação, ou a um objeto (BAILLY, 1987);

 Topocídio: a aniquilação deliberada de lugares (PORTEOUS, 1988);

 Topofilia: laços afetivos que o ser humano desenvolve com seu ambiente em especial com lugares específicos;

 Topofobia: alguma forma de aversão a paisagens ou lugares. Ao perceber o meio a pessoa interpreta os estímulos deste o que envolve aprendizagem adquirida durante a vida e experiências com o ambiente, sendo assim: Cognição ambiental é concebida como um processo mediante o qual as pessoas compreendem, estruturam e

aprendem sobre seu ambiente e utilizam mapas cognitivos para se orientarem e deslocarem nos diversos ambientes.

A percepção ambiental e sustentabilidade são entendidas como a experiência sensorial direta do ambiente em um dado momento, não sendo considerado um processo passivo de mera recepção e interpretação da estimulação ambiental e produtiva pelas pessoas (BASSANI, 2001). Dessa forma é importante destacar a consciência ambiental que torna possível o sujeito participar diretamente da construção do seu conhecimento, que possibilita uma leitura do mundo mais realista e menos mistificada, gerando segurança para desvendar o mundo e criar condições de melhorá-lo (RUCHEINSKY, 2001).

Os estudos de percepção ambiental e de sustentabilidade, são importantes na medida em que é por meio deste que toma consciência do mundo, estando relacionado a aprendizagem e sensibilização envolvidos nos processos de educação ambiental e sistemas produtivos. Os comportamentos humanos derivam de suas percepções do mundo, cada um reagindo de acordo com suas concepções e relação com meio, dependendo de suas relações anteriores, desenvolvida durante sua vida (MENGHINI, 2005). "O contexto dos problemas ambientais implica o estudo das relações homem e ambiente e qualquer análise que se faça sobre soluções possíveis deve considerar os comportamentos do homem perante seu ambiente" (BASSANI 2001,). Sendo que o homem percebe o mundo principalmente através da visão, com a imagem assumindo posição especial (MANSANO, 2006).

Cada indivíduo percebe e responde diferentemente frente às ações sobre o meio, assim o estudo da percepção são de suma importância para que se possa compreender as inter-relações homem/ambiente, pois sabendo como os indivíduos percebem o ambiente em que vivem, sua fonte de satisfação e insatisfação, será possível a realização de um trabalho partindo da realidade do público alvo (FACIONATTO, 2007).

Assim, com este trabalho buscará compreender as relações de incertezas inseridas no território, a partir de uma análise conjectural dos dados observados dos diferentes vieses - social, econômico e ambiental – do PDS Porto Seguro, contextualizando com as diferentes percepções culturais dos sujeitos envolvidos no processo. Apresentando processos contínuos e dinâmicos, sendo interessante observar como os traços culturais dos sistemas de produção estão se dinamizando e se

reproduzindo em cenários de pós - modernidade, que para alguns autores como Bauman (2013) estamos inseridos em cultura de mundo líquido:

> "O que torna líquida a sua modernidade , e assim justificar a escolha do nome, é sua modernização, compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar a si mesma, em consequência do que, como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas da vida social é capaz de manter seu aspectos por muito tempo" (BAUMAN,2013 p.11)

Partindo da compreensão de modernidade líquida, discutida por Bauman (2013), percebe-se a dinamicidade da cultura, sendo necessário verificar as relações culturais estabelecidas no PDS Porto Seguros em diferentes temporalidades, possibilitando a compreensão das análises de incertezas sobre o território.

A partir de entrevistas semiestruturadas estabelecidas com 25% da população existente no PDS, se buscará compreender se houve mudança de práticas culturais dos sistemas de produção diante do quadro de incertezas no início do processo de ocupação e condição atual - hoje assentados pelo Programa Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

3.1 Sistemas Agroflorestais como tecnologia alternativa de produção e reprodução

Para compreensão de Agrofloresta é interessante observar o conceito de ecossistemas. Segundo Odum (2007), os ecossistemas são a unidade funcional básica, uma vez que em suas estruturas interagem relações bióticas e abióticas, onde há influência tida do contato das relações, mas ambas são necessárias para o estabelecimento da vida da outra e manutenção de um equilíbrio dinâmico.

Aproximar a construção de agroecossistemas sustentáveis pode mostrar-se como um desafio, uma vez que os arranjos e desenhos de agroecossistemas buscam se aproximar das características dos ecossistemas naturais como: resiliência, estabilidade, produtividade e equilíbrio. Neste sistema propõe-se para organização dos elementos de forma dinâmica, para que possa contribuir na redução do uso de insumos e artificias,

balizando-se em processos e interações aproximadas dos ecossistemas naturais (GLIESSMAN, 2005).

Baseado nos princípios de diversidade e dinâmica da sucessão natural, os Sistemas Agroflorestais (SAF) foram desenvolvidos no Brasil por seu propagador Ernest Gotsh. Os SAF são um sistema de cultivo que consorcia espécies madeiráveis, grão, raízes, plantas medicinais e forrageiras. Assim como também insere o componente animal na mesma área, em adensamento, buscando firmar rendimentos econômicos em um ecossistema equilibrado (PENTEADO, 2010; DUBOIS,1996)

Dentre as diversas classificações de SAF, estes podem ser estruturados nos seguintes sistemas: sistema **silvi-agrícola** (interação de arbustos e árvores); **silvi pastoril** (interação de animais com plantas forrageiras ou árvores), **agrossilvipastoril** (com interação de espécies agrícolas, florestais e animais) e **sistema de produção florestal de múltiplo uso** (árvores são regeneradas e manejadas para produzir folhas, frutos e madeira). Os arranjos dos SAF podem evoluir ao longo tempo, sendo cada desenho arranjado de forma dinâmica, determinadas de acordo com os objetivos de reprodutibilidade familiar estabelecidos. (DUBOIS, 1996; ALTIERE, 2002).

Conforme podemos observar na Figura 3, o SAF pode ser arranjado com cultivo de espécies em diferentes estratos e finalidades.

Figura 03: Interação de componentes na Agrofloresta.

Fonte: PENTEADO (2010)

Conforme sugerido por Penteado (2010), o SAF demonstrado na figura 03 poderá apresentar a seguinte proposta:

> "(...) poderá consistir no plantio de seringueiras intercalas com diversas culturas chamadas criadoras (milho, feijão comum, feijão de corda, batata-doce, mamão) mantendo o solo continuamente vegetado até o fechamento das copas das seringueiras, que poderá levar de cinco a seis anos. Serão implantados os cacaueiros e açaizeiros nas entrelinhas da seringueiras" (PENTEADO,2010. p.59)

Dentre as principais vantagens dos SAF pelos vieses econômicos, social e ambiental pode-se citar: melhoria das características físicas, químicas e biológicas do solo através da incorporação de biomassa vegetal pela decomposição de microrganismos, uso eficiente dos estratos de vegetação na condução de sombreamentos, uso de insumos internos, diluição do risco de perda de produção diante de pragas e doenças e sazonalidades de mercado. Apresentando também restrições como: pensar as espécies que serão inseridas de acordo com as condições edafo-climáticas locais e habitat de hospedeiros de pragas para algum componente do desenho, alelopatia pela liberação de compostos naturais – apresentando casos também de alelopatias positivas e (LAMÔNICA e BARROSO, 2008; ALTIERE, 2002).

Desta forma, SAF agroflorestais não possuem fórmula única e definida, este se apresenta dinâmico na análise conjectural que está inserido, sendo seu desenho organizado para atender a demanda estratégica de reprodutibilidade dos estabelecimentos familiares agrícolas.

3.2 Construções de tipologias e análises de perspectivas futuras.

Schneider e Cassol (2013) afirmam que o perfil de um grupo de agricultores, a dinâmica de uma região agrícola com seus aspectos produtivos, ambientais e econômicos,

muitas vezes, apresentam muitas dimensões. Para evidenciar os traços determinantes dessa realidade, ou seja, a estrutura dessa complexidade é necessária a utilização de sistemas ou métodos que a descreva com perda mínima de informações. Nesse sentido, para identificar e categorizar os sistemas de produção é usual levantar os seus aspectos principais, susceptíveis de serem medidos ou observados, assim como suas características, através da realização de uma tipologia.

Segundo Durand (1996), a tipologia constitui-se numa ferramenta de análise desta diversidade. Uma tipologia se define "como uma ciência de elaboração de tipos que facilita a análise de uma realidade complexa e a sua classificação".

Segundo Coutinho (1999), tipologia visa à identificação de grupos homogêneos e seu fim e, a partir destes grupos, formular propostas diferenciadas, considerando-se a sua especificidade e os fatores limitantes. Estes conhecimentos representam o diferencial, e assim determina-se o sucesso dos programas de transferência de tecnologias e a sustentabilidade dos sistemas produtivos. Neste enfoque, além da necessidade de conhecer a informação técnica relativa às propriedades rurais, solos, clima, hidrologia e outros fatores, é preciso conhecer científica e sistematicamente a complexa realidade, na qual interagem os fatores naturais, econômicos, sociais, políticos e éticos (GIACOMO, 1992).

Convém então, relacionar as condições ambientais, socioeconômicas e a evolução de cada tipo de agricultor com os diferentes sistemas de produção adotados por ele. Pode-se partir do pressuposto de que embora haja uma grande diversidade de condições e de sistemas de produção, é possível agrupá-los em categorias e em grupos distintos, dentro dos quais as condições socioeconômicas e as estratégias são semelhantes, mas entre os quais existem diferenças significativas. Nesta perspectiva, novos paradigmas suportam o questionamento sobre as categorias censitárias e estatísticas, estas, tradicionalmente subsidiam estudos sobre o espaço rural, tem demonstrado inadequadas para efeito de planejamento (NEUMANN et al, 2001).

Assim, faz-se necessário compreender a dinâmica e a complexidade dos processos que envolvem o rural, considerando todas as suas facetas, desde a cultural, passando pela econômica e a social, bem como os processos biológicos e mecânicos (NEUMANN et al., 2001). Desta maneira torna-se possível uma reflexão sobre a dialética local/global como ponto de partida para definições de propostas de desenvolvimento e

sustentabilidade produtiva (HENTZ et al., 2011). A compreensão dos vários padrões de diferenciação que levam os espaços e os produtores a se distinguirem uns dos outros, torna imprescindível uma análise rigorosa dos complicados processos que compõem e conformam cada localidade ou região. Este fato implica admitir que não existe um único modelo de percurso para o desenvolvimento das regiões, mas múltiplos, em que as diferenciações se reproduzem e são importantes, antes e depois do desenvolvimento. Estas, em vez de aspectos negativos a serem eliminados, serão compreendidas como aspectos positivos a valorizar, tornando-se um elemento estrategicamente importante, que pode determinar a competitividade de um espaço geográfico (NEUMANN et al., 2001).

Por outro lado, constitui também um elemento teórico central para analisar o grau de mercantilização das explorações familiares e o desenho de métodos de desenvolvimento em níveis local e regional. Nesse sentido, o conceito de estilos de agricultura adotado neste trabalho alinha-se ao proposto por Jan Douwe van der Ploeg, em que a forma como se estrutura a agricultura resulta das diferentes maneiras através das quais os agricultores organizam os recursos sociais e materiais existentes em nível local (unidade de produção e consumo), sem perder de vista as relações com os agentes externos (instituições financeiras, cooperativas e associações). Em termos analítico-conceituais isso significa reconhecer e traduzir a agricultura como uma atividade organizada social, econômica, produtiva e ambiental sob a égide da diversidade territorial e seus múltiplos mecanismos de perpetuação, particularmente em termos do grau de autonomia e em relação à base de recursos disponíveis.

Neste trabalho, pretende-se avançar no debate acerca do reconhecimento da agricultura familiar enquanto uma estratégia de desenvolvimento rural, vinculando as atividades agrícolas e não agrícolas às dinâmicas locais e territoriais de desenvolvimento e à sua capacidade de gerar e potencializar endogenamente a base de recursos através da qual a agricultura se reproduz. Isso implica o reconhecimento de formatos agrícolas mais autônomos ou mais dependentes no que tange à capacidade de coprodução e manejo dos recursos disponíveis, aspectos fundamentais na determinação do grau de autonomia das unidades produtivas.

Assim, considerando que cada estabelecimento familiar agrícola possui sua singularidade, buscará agrupar estes de acordo com a proximidade de seus sistemas de produção atuais e estabelecer tipologias, que traga os principais aspectos culturais dos sujeitos inseridos.

A partir do estabelecimento dos tipos de produtores, buscará analisar as perspectiva futura para os diferentes tipos estabelecidos diante das análises de possibilidades e incertezas inseridas no território conjecturalmente. De forma possa ajudar a compreender se os SAF contribuem para a reprodutibilidade dos estabelecimentos familiares agrícolas.

Considerações

Compreende-se que este trabalho é início de uma investigação científica, que será problematizado a partir da perspectiva da sustentabilidade. Sustentabilidade esta que se pretende se perceber por diferentes vieses – econômico social e ambiental - analisando como se dinamiza a reprodutibilidade familiar no PDS Porto Seguro.

Esta pesquisa nasce do desejo de compreender um espaço que por necessidade de marco legal estabeleceu-se discutido sustentabilidade, adotando SAF como alternativa tecnológica de produção em cenário que apresenta predominância da pecuária extensiva – mesorregião sudeste do Pará.

Pretende-se, com esta pesquisa, confirmar a hipótese de que o estabelecimento de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável pode se afirmar como estratégia de reprodutibilidade dos sujeitos inseridos no PDS Porto Seguro, diante dos quadros de análises de incertezas e potencialidades.

Espera-se ainda, que os sistemas agroflorestais adotados como tecnologia produtiva nos sistemas de produção gere diversificação das atividades e que essa diversificação contribua manutenção dos sujeitos inseridos no território do PDS Porto Seguro como povo camponês à longo prazo.

Referências

ALTIERE, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável.** Editora Expressão Popular. Rio de Janeiro-RJ. p. 290-291. 2012.

AMORIM FILHO, O. B. **Os estudos da percepção como a última fronteira da gestão ambiental**. São Paulo, Jun. 2007. Disponível em < http://ivairr.sites.uol.com.br/percepcaoambi.htm>. Acesso em: 06 de Maio de 2011.

ANGROSINO, M. **Etnografia e Observação Participante.** Editora Artmed, Porto Alegre- RS. 2009. p. 9.

BAILY, P. J. **Purchasing and Supply Management**. Oxford. 1987.311p.

BASSANI, M. Fatores psicológicos da percepção da qualidade ambiental. *In:* MAIA N. B. et al., (Org). Indicadores ambientais: conceitos e aplicações. São Paulo: Educ, 2001.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido**. Editora Zahar. Rio de Janeiro. 2013. 11p.

BECKER, B. K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Revista Parcerias Estratégicas**. n.12 – Set, 2001.

BRASIL, 1999. **PORTARIA INCRA**/P/Nº 477 de 04 de novembro de 1999.

BRITO, J. da S.; AZEVEDO, C. M. B.; SHIMIZU, M. K.; KATO, O. **Viabilidade econômica de sistema agroflorestal no nordeste paraense.** IN: 21 Seminário de Iniciação Científica da Embrapa Amazônia Oriental. Belém – Pará . 20 a 22 de setembro de 2017.

DANIEL, O.; COUTO, L.; SILVA, E.; PASSOS, C. A. M.; I, JUCKSCH.;GARCIA,R. Sustentabilidade em sistemas agroflorestais: indicadores socioeconômicos**. Revista Ciência Florestal**, v.10, n.1, 2000.

DEL RIO, V. Cidade da Mente, Cidade Real: percepção ambiental e revitalização na área portuária do Rio de Janeiro. *In:* Percepção Ambiental: a experiência brasileira. São Paulo: Studio Nobel; 2 ed. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 3-22p, 1999.

DIAS-FILHO, M. B. **Diagnóstico das pastagens no Brasil**. Embrapa Amazônia Oriental, Belém-PA. 2014.

DORAN, J. W.; PARKIN, T. B. Defining and Assessing Soil Quality. In: DORAN, J. B.; COLEMAN, D. C.; BEZDICEK, D. F. & STEWART, B. A. (eds) Defininf Soil Quality for a Sustainable Environment. **Soil Science of America**, Madison. SSSA special publication number 5. 1994. 244p.

DUBOIS, J. C. L. **Manual agroflorestal para a Amazônia**. vol. 1. Rio de Janeiro: REBRAF, 1996.

FAGIONATTO, S. **O que tem a ver percepção ambiental com a educação ambiental?.** São Paulo, Mar. 2007. Disponível em: http://educar.sc.usp.br/biologia/textos/m_a_txt4.html#percepcao>. Acesso em: 06 de jun. de 2018.

FEITOSA, L. L.; SILVA, L. M. S. Construindo indicadores para uma avaliação agronômica em parcelas de sistemas agroflorestais implantadas em assentamentos rurais, no município de Eldorado do Carajás, Pará. **Rev. Agroecossistema**s, v. 2, n. 1, p. 66-72, 2010.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em Agricultura Sustentável**. Ed. UFRGS. Porto Alegre – RS. 2005. 79p.

GOODEY, B. & J. GOLD. **Geografia do comportamento e da percepção.** Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais. Publicação Especial. Nº 03, 1986. 49p.

HÉBETTE, J. **Cruzando a Fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia Belém. EDUFPA, 2004. (Vol. III). p. 55.

HENTZ, A. M., MANESCHY, R. Q. **Práticas agroecológicas: Soluções sustentáveis para a agricultura familiar na região sudeste do Pará.** Editora Paco. Jundiaí- SP. 2011. 330p.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA. **Incra transforma área emblemática de conflito agrário em dois assentamentos no Sul do Pará.** 2015. Disponível em: http://www.incra.gov.br/noticias/incra-transforma-area-emblematica-de-conflito-agrario-em-dois-assentamentos-no-sul-do-para > Acesso em: 25 de abril de 2019.

_____**Incra apresenta plano de uso do primeiro projeto de desenvolvimento sustentável do Sul do Pará.** 2016. Disponível em: http://www.incra.gov.br/noticias/incra-apresenta-plano-de-uso-do-primeiro-projeto-de-desenvolvimento-sustentavel-do-sul-do > Acesso em: 25 de abril de 2019.

_____ **Plano de uso**: Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro. 2016.

_____**Área Incorporada ao Programa de Reforma Agrária – histórico**. 2019. Disponível em: http://www.incra.gov.br/tree/info/file/16434> Acesso em : 06 de maio de 2019.

_____**Famílias Assentadas - histórico**. 2019. Disponível em: http://www.incra.gov.br/tree/info/file/16436> Acesso em: 06 de maio de 2019.

LUCENA, H. D. de; PARAENSE, V. de C.; MANCEBO, C. H. A. Viabilidade econômica de um sistema agroflorestal com cacau e essências florestais de alto valor

comercial em Altamira-PA. **Revista de Administração e Negócios da Amazônia**, V.8, n.1, jan/abr. 2016.

MACEDO, R. L. G. **Percepção e Conscientização Ambientais**. Lavras: UFLA/FAEPE,MELLO, N. A. Políticas territoriais na Amazônia brasileira. Conflitos entre conservação ambiental e desenvolvimento. 1970 – 2000. Tese de Doutorado. São Paulo, Departamento de Geografia. Paris, Université de Paris X-Nanterre, set. 2002.

MANSANO, C. N. **A escola e o bairro: percepção ambiental e interpretação do espaço de alunos do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, 2006.

MENDONÇA, L. L. de; JARDIM, I. N. Viabilidade econômica de sistemas agroflorestais estabelecidos na gleba Assurini, Altamira-PA. **Revista Eumed.net Observatório de La Economia Latino Americana. Brasil.** Set, 2017.

MENGHINI, F. B. **As trilhas interpretativas como recurso pedagógico**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí, 2005.

MICHELOTTI, F. Luta pela Terra e Assentamentos no Sudeste do Pará. *IN:* 3º Encontro da Rede de Estudos Rurais. Campina Grande – PB. 09 a 12 de setembro de 2008,

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. **Amazônia.** 2019. Disponível em: http://www.mma.gov.br/biomas/amaz%C3%B4nia> Acesso em: 29 de Abr. de 2019.

MORIN, E. O conceito de sistema. *In:* **O método 1**: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 159.

ODUM, E. P.; BARRET, W. **Fundamentos de ecologia.** São Paulo: Thompson Learning, 2007. p. 12.

PENTEADO, S. R. **Manual Prático de Agricultura Orgânica** – Fundamento e Técnicas. Edição do Autor. Campinas –SP. p. 57-59. 2010.

ROCHA, A. S. S.; BRITO, S. C. B.; SILVA, I. M. da; PAULA, M. T. de; SOUSA, B. S. N. Viabilidade econômica em sistema agroflorestal no município de Santa Izabel do Pará, PA. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Cientifico Conhecer - Goiania, v.15 n.27; 2011. 55p.

RUCHEINSKY, A. Meio Ambiente e percepção do real: os rumos da educação ambiental nas veias sociais. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v., p 26 - 44, out./dez. 2001.

SANGUINO, A. C.; SANTANA, A. C. de; HOMMA, A. K. O.; BARROS, P. L. C. de; KATO, O. K.; AMIM, M. M. G. H. Avaliação econômica de sistemas agroflorestais no Estado do Pará. Rev. **Ciências Agrárias**, Belém, n. 47, p. 71-88, jan/jun. 2007.

SCHNEIDER, P.; GIASSON, E.; KLAMT, E. **Classificação da aptidão agrícola das terras: um sistema alternativo.** Guaíba-RS: Agrolivros, 2007. 72p.: il.

SILVA, A. S. O.; OLIMPIO, S. C. M.; SARGES, S. G.; ALMEIDA, W. L. L.de; PARAENSE, V. de C. Viabilidade econômica de um sistema agroflorestal no município de Breu Branco – Pa. **Revista de Geografia e Interdisciplinaridade.** Grajaú/MA v. 4, n. 13 p. 169-183 jan./abr. 2018. 169 p.

THOMAS, K. **O homem e mundo animal:** mudanças de atitudes em relação às plantas e os animais (1500-1800). São Paulo. Companhia de Letras, 1989. 39p.

TRABALHO E JUVENTUDE RURAL

Letícia Costa Silva[72]

José Anchieta de Araújo[73]

Resumo

Este texto tem como objetivo promover uma discussão sobre como o desenvolvimento do trabalho, de técnicas e tecnologias e o advento do modo de produção capitalistas e suas reestruturações produtivas exercem efeitos sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais em relação às condições de trabalho juvenil, principalmente aos jovens agricultores. O texto tem como metodologia a revisão bibliográfica que permitiu a discussão sobre trabalho, juventude e juventude no campo. Como resultado dos debates propostos percebe-se nesse cenário pautado pelo grande capital, temos a condição juvenil, que nesse processo de desemprego, fica marginalizada nas oportunidades de alcançar empregos decentes e mais complexa ainda é a questão do jovem agricultor, pela falta de políticas públicas eficientes para a efetivação de um trabalho digno na terra e atraído pelas benesses da sociedade urbana globalizada, acaba por abandonar a agricultura em busca de trabalho nas superlotadas periferias das cidades, em trabalhos exploratório de baixa remuneração.

[72] Mestranda do curso de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA-PA. E-mail: leticia_200914@hotmail.com

[73] Doutor em Zootecnia e Professor do Instituto de Estudos em Desenvolvimento Agrário e Regional IEDAR e do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, do Instituto de Ciências Humanas – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. E-mail: anchietaaraujo@unifesspa.edu.br

Palavras-chave: Trabalho. Capitalismo. Juventude. Juventude rural.

Abstract:

This text aims to promote a discussion about how the development of labor, techniques and technologies and the advent of the capitalist mode of production and its productive restructuring have effects on the economic, social and cultural dynamics in relation to the conditions of youth work, mainly young farmers. The text has as methodology the bibliographic review that allowed the discussion about work, youth and youth in the field. As a result of the proposed debates, we can see that this scenario is dominated by the great capital, we have the condition of youth, which in this process of unemployment, is marginalized in the opportunities to reach decent jobs and more complex is still the issue of the young farmer, the lack of public policies efficient for the accomplishment of a decent work on the earth and attracted by the benefits of the globalized urban society, ends up abandoning agriculture in search of work in the overcrowded outskirts of the cities, in exploratory works of low remuneration.

Keywords: Job. Capitalism. Youth. Rural youth.

Introdução

O desenvolvimento do trabalho foi um dos fatores essenciais para a diferenciação entre o homem e os outros animais, bem como para formação da vida em sociedade e seu crescimento. Os avanços nas formas de produção, principalmente a partir do século XVIII com a revolução industrial contribuíram para o desenvolvimento do sistema capitalista e suas constantes reestruturações produtivas influenciando na organização do trabalho. O trabalhador fazendo parte de um exército de reserva de força de trabalho de desempregados, com o capital exercendo o controle social sobre os indivíduos através da manutenção da maior procura que demanda de trabalho.

No contexto atual de predominância de altas taxas de desemprego, temos a condição juvenil, jovens que anseiam pela conquista do emprego, como forma de fazer a transição para a vida adulta e ter autonomia em relação à família. No entanto, percebe-se

que no mercado de trabalho os jovens são marginalizados, pois são considerados sem experiência para atuar em empregos de grande responsabilidade e remuneração. Com a falta de políticas públicas eficientes, esses jovens, quando conseguem emprego, são em atividades fragmentadas, cansativas e repetitivas, de legislação flexível, com grande carga horária e baixa remuneração.

Dentro dessa problemática da condição juvenil, temos também o jovem situado na área rural, mais especificamente o jovem agricultor, que apesar de exercer atividades agrícolas na terra, é tentado a abandoná-la, pois, a vida no campo muitas vezes é caracterizada, como de grande carga de trabalho físico e muitas vezes o trabalhador exerce suas atividades sem os recursos necessários até mesmo para sua reprodução social, assim como a falta de programas que incentivem e dê condições para a permanência do jovem no campo.

Essa juventude é levada a abandonar a terra e ir para cidade, visto que na ideologia disseminada, principalmente pela mídia é de que a vida nas cidades é superior a vida campo, havendo grande variedade de produtos e mídias a serem consumidas, a cidade como sendo sua única forma de melhorar sua condição de vida, de ascender socialmente, principalmente através da educação, no entanto, o que acontece é que esses jovens agricultores acabam por se juntar ao exército de reserva de força de trabalho com a juventude urbana, atuando em empregos de alta carga horária e baixa remuneração.

Portanto, este artigo tem como objetivo demonstrar como o desenvolvimento do trabalho, de técnicas e tecnologias, bem como o advento do modo de produção capitalistas e suas reestruturações produtivas exercem efeitos sobre as dinâmicas econômicas, sociais e culturais em relação à condição juvenil, e suas consequências principalmente aos jovens agricultores que estão sendo levados a abandonar a terra**,** perdendo sua identidade, e adentrando à condição de exército de força de trabalho nas cidades nesse sistema exploratório desencadeado pelo modo de produção capitalista.

Trabalho e modo de produção capitalista

De acordo com Engels (1876), o trabalho teve uma importância fundamental no desenvolvimento humano. O homem em sua relação com a natureza e ao transformá-la foi o ponto inicial da sua diferenciação aos outros animais e para o desenvolvimento da vida em sociedade.

"O trabalho (...) é a condições básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. " (ENGELS, 1876, p. 4). De acordo com Engels (1876) a mão humana mesmo do selvagem mais primitivo permite operações que nenhum macaco poderá fazer. A mão não apenas um fator decisivo para o trabalho, com o desenvolvimento de instrumentos, mas também um produto dele, levando o homem, a descobrir novos objetos e propriedades até então desconhecidas. Com o trabalho, veio a necessidade da prática de algumas atividades em conjunto dos indivíduos, então chegou ao ponto da necessidade do desenvolvimento de algum tipo de comunicação entre eles, assim tem-se o surgimento da palavra articulada.

O trabalho e com ele a palavra articulada foram os fatores principais para o cérebro do macaco se transformar em cérebro humano. Com todos esses fatores levando à criação da vida em sociedade, bem como o aprimoramento da alimentação e a adaptação aos climas, com a busca de habitações para se protegerem do frio. (ENGELS, 1876).

> (...) graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. Á caça e à pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do

> desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. (ENGELS, 1876, p.18)

Então, tem-se o desenvolvimento das mais variadas atividades e tipos de trabalho e suas especializações, passando pelo artesanato, manufatura e no século XV com as grandes navegações surge o mercado mundial, onde se tem a ascensão da classe burguesa e da acumulação de capital, bem como a transformação do artesão em empregado, iniciando a separação entre o trabalhador e os meios de produção, o trabalhador não participando mais de todo o percurso da produção, processo este que toma sua forma mais acentuada com a revolução industrial a partir do século XVIII, com o advento das máquinas e assim o surgimento do sistema capitalista, onde o trabalho passa a ser convertido em mercadoria, e o trabalhador possui tão somente a sua força de trabalho.

O sistema capitalista desenvolveu-se e desenvolve-se nos mais variados modos e utilização de métodos, técnicas e tecnologias, como o taylorismo, fordismo e o toyotismo. No século XIX as empresas empregavam grande número de operários e com o objetivo de direcionar e controlar essa grande quantidade de pessoas.

Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano, sistematizou o método de "gerência científica do trabalho", no taylorismo, preza-se o controle do tempo, bem como do ritmo de trabalho e a separação entre os executores e os mentores no processo de produção, para o constante aumento da produtividade. (CONGÍLIO, 2004).

Entretanto, com a queda da bolsa de valores em 1929 e a crise do liberalismo em 1929, assumisse-se em muitos países, a política de Estado do bem-estar social, de políticas de seguridade social do Estado intervencionista e nesse processo houve a difusão do modelo de produção fordista.

> Com Henry Ford, os princípios produtivos propostos por Taylor tornaram- se mais acintosos, pois foram ampliados à produção em larga escala. O controle sobre os tempos e sobre as etapas do

> trabalho, incorporado à maquinaria, implementou a mais completa separação entre planejamento e execução. Do ponto de vista técnico, Ford aprimorou o conjunto de métodos de produção, graças ao aperfeiçoamento mecânico que possibilitou a introdução das esteiras rolantes, fixando o trabalhador em seu posto e limitando ainda mais as tarefas que cada um deveria cumprir. (CONGÍLIO, 2004, p.85).

O modelo de produção fordista foi difundido em todos os países desenvolvidos, propiciando a idade de ouro do capitalismo. No entanto, a crise do petróleo de 1973, faz com que o sistema capitalista sofra novamente, as políticas de seguridade-social desenvolvidas durante o Estado de bem-estar social se tornam obstáculos ao livre mercado e ao princípio de competitividade, então há a pressão por parte dos empresários em acabar com as regulações do mercado imposta pelo Estado para alcançar a flexibilidade nos direitos do trabalhador, em consonância com a inserção de tecnologias de ponta. Assim, volta-se aos ideais do liberalismo do século XVII, mas em nova forma, o neoliberalismo, que tem como princípios a menor intervenção do Estado nas questões econômicas, a redução da força de trabalho com menos qualificação, bem como sua precarização e a adesão à terceirização.

De acordo com Dardot (2016) é necessário que se entenda que essas novas formas políticas vindas após a decadência do keynesianismo são mais do que simplesmente a volta do liberalismo, "elas tem como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinais no contexto de uma mudança das regras de funcionamento do capitalismo". (DARDOT, 2016, p.190). De acordo como autor, não se trata apenas da diminuição da atuação do Estado, mas de uma reorganização da função do Estado em suas bases, objetivos e métodos. Se trata da "dimensão estratégica" das políticas neoliberais, que seriam as práticas, os discursos, os dispositivos que formulam políticas, o funcionamento econômico e até mesmo a alteração das relações sociais. (DARDOT, 2016).

Burginski (2018), também argumenta sobre as distinções entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, uma primeira distinção que a autora apresenta é

quanto ao contexto do surgimento, visto que enquanto o liberalismo surge em contraponto ao sistema estamental e a nobreza, o neoliberalismo "se fundamenta na teoria econômica e pretende subordinar todas as dimensões da vida e da sociedade aos critérios econômicos, como única escolha e destino possível, mistificando seu caráter ideológico". (BURGINSKI, 2018, p. 408). Bem como, continua a autora, há um abandono ou alteração do conceito de liberdade na corrente neoliberal, pois:

> O liberalismo clássico concebe a liberdade e a igualdade, ao menos em sentido jurídico, como valores fundamentais da sociedade burguesa, ao passo que para o neoliberalismo, a igualdade deixa de ser um valor – enfatiza-se, ao contrário, o caráter desigual dos seres humanos. (BURGINSKI, 2018, p. 408).

Burginski (2018) afirma que o Estado neoliberal não surgiu do nada, tampouco é apenas a ressurreição do Estado liberal, se trata antes de tudo de uma reação à crise do sistema de acumulação fordista, incutindo a ideologia neoliberal à trabalho de novas formas de acumulação. Como exemplo dessa ideologia neoliberal, Dardot (2016, p.226), aponta, como estratégia, o caráter disciplinar, como "Fazer com que os indivíduos ajam no sentido desejado supõe que se criem as condições particulares que os obrigam a trabalhar e se comportar como agentes racionais. A alavanca do desemprego e da precariedade foi, sem dúvida, um meio poderoso de disciplina, em particular em matéria de taxas de sindicalização e reivindicação salarial". (p.226)

Nesse contexto da busca de recuperação da crise, os países desenvolvidos notam que o Japão estava conseguindo se reerguer rapidamente por conta do modelo japonês de produção conhecido por toyotismo, sistematizado por Taiichi Ohno que estava em vigor na empresa Toyota Motor Company, então há grande adesão e expansão do novo modelo de produção, que preza pelo crescimento d**a** produção flexível**,** movido à demanda, "just-in-time" e o funcionário que antes era limitado à funções repetitivas e mecânicas, começa a ser mais multifuncional e necessita ter proximidade com o uso de tecnologias. Sobre os processos de reestruturação produtiva do promovidas pela acumulação capitalista. "a desigual difusão das tecnologias e da distribuição das riquezas permite a convivência de

diferentes modelos de reestruturações produtivas (...), mas sempre de acordo com as condições mais propícias à valorização do capital. ” (CONGÍLIO, 2004, 110).

Com o estouro de grandes avanços científicos ocorridos no século XX, a adesão ao modelo toyotista, temos a “explosão de teoria e prática da informação”, a criação de tecnologias que não precisam de nenhuma compreensão dos usuários, necessitando apenas de botões ou teclas de comando. (HOBSBAWN, 1995). Mas, nesse tipo de serviço, muitas vezes precário, o funcionário assume diversas tarefas, acontece uma sobrecarga de trabalho e tempo de serviço, sendo obrigados para não ficarem desempregados, em se adaptarem às diversas funções que forem designadas. Hobsbawn, (1995) comenta:

> Não exigia do operador humano mais que reconhecer as cédulas e moedas do dinheiro local e registrar a quantidade entregue pelo cliente. Um scanner automático traduzia o código de barras do artigo num preço, somava todos os preços, deduzia o total da quantia entregue pelo cliente, e dizia ao operador quanto dar de troco. (...) não exigiam mais dos operadores que o reconhecimento dos números cardinais, um mínimo de atenção e uma capacidade um tanto maior de concentrada tolerância de tédio. Não exigia sequer alfabetização. O aprendiz de feiticeiro não precisava mais preocupar-se com sua falta de conhecimento. (HOBSBAWN,1995, p.509).

O desenvolvimento das técnicas e tecnologias por meio das reestruturações produtivas e suas influências nas dinâmicas das relações de trabalho, “constituem a força motriz desse poder e produzem os fenômenos sócio-políticos contemporâneos, por muitos, definidos por globalização. ” (CONGÍLIO, 2004, p.38). Sobre o fenômeno da globalização, Congílio (2004) expõe:

> Invocando homogeneidades (culturais, de conhecimento, de acesso à riqueza, etc.), o avanço tecnológico produz resultados desiguais e acentua as contradições. A difusão das novas tecnologias tem sido utilizada para legitimar os processos

> econômicos em curso. Estes ocorrem pela imposição (política e ideológica) de uma ordem modernizadora global, procedente dos países centrais e, com maior força, do império estadunidense. Possibilidades econômicas consideradas "não competitivas" ficam à margem dos benefícios da chamada globalização. O que se tem visto é o aumento do desemprego e do trabalho precário, a intensificação do uso da força de trabalho, o enfraquecimento dos movimentos sociais e, conseqüentemente, a ampliação de contingentes mais vulneráveis diante da chamada nova ordem mundial provocada pelos centros hegemônicos de poder. (CONGÍLIO, 2004, p.14)

No sistema capitalista, o papel do Estado, de acordo com Engels e Marx (1986), seria o de servir como instrumento de força política e supremacia da burguesia, como ferramenta de reprodução do sistema capitalista. De acordo com Chauí (2000), a classe dominante utiliza-se do Estado para legitimar sua dominação sobre o trabalhador, com a utilização da força e violência a quem ameaçar o sistema vigente.

> O funcionamento do Estado nação como espaço de produção econômica, sobre o qual se organiza/desorganiza a dominação de classe. Recorre- se às formulações de Poulantzas (1973) de que, ao mesmo tempo em que o Estado concentra em si as contradições de classe, estas o atravessam e o constituem. As estruturas jurídicas e ideológicas do Estado, em correspondência com as relações de produção capitalistas, compõem uma totalidade que interage e torna possível a reprodução dessas relações, de forma a sustentar, continuamente, a dominação de uma classe por outra. Ao empreender a análise das relações entre o Estado burguês e as relações capitalistas de produção, Marx (1994a) distingue o cenário próprio em que se configuram os processos ideológicos, sob dois aspectos: 1) Na esfera econômica, pela dupla separação do produtor direto (o trabalhador) em relação à propriedade e ao

> controle dos meios de produção. 2) No plano jurídico - político, pela estrutura do Estado burguês que, por intermédio das leis, individualiza os agentes sociais e os constitui como sujeitos livres e iguais. (CONGÍLIO, 2004, p.35)

Dentro da teoria marxista, todas as esferas da sociedade, social, cultural, sofrem influência do sistema de acumulação capitalista. Nesse sentido, sobre o poder do capital sobre a sociedade. Mészáros (1987) afirma que a função do controle social, que antes era do corpo social, passa a ser do capital, "que adquiriu assim o poder de aglutinar os indivíduos num padrão hierárquico estrutural e funcional, segundo o critério de maior ou menos participação no controle da produção e distribuição" (MÉSZÁROS, 1987, p. 32).

No entanto, estamos diante de uma crise do controle social, em escala mundial, pois o poder do capital não consegue mais se expandir, pois, agora é compelido a enxergar seus limites "os limites absolutos da existência humana – tanto no plano militar como no ecológico" (MÉSZÁROS, 1987, p.37). Então, com os novos contornos que a crise do capitalismo e seu controle social vão tomando, tem-se a criação um novo padrão de desemprego.

> Isto porque nas décadas recentes o desemprego, nos países capitalistas altamente desenvolvidos, limitava-se em grande parte 'aos bolsões de subdesenvolvimento'; e as milhões de pessoas afetadas por ele costumavam ser otimisticamente ignoradas (...)No entanto, foi sistematicamente ignorado o fato de que a tendência da 'modernização' capitalista e o deslocamento de uma grande quantidade de trabalho não-qualificado, implicavam em última análise a reversão da própria tendência: ou seja, o colapso da "modernização" articulado com um desemprego maciço. (...) Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao

> estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. (MÉSZÁROS, 1987, p.58)

De acordo com Mészáros (1987), o capitalismo pode estar sofrendo de uma crise, no sentido de não mais para onde se expandir ou explorar, que nem mesmo os indivíduos mais qualificados, como se preza no modelo toytotista, mesmo com todas aptidões necessárias correm o risco de não mais encontrarem empregos disponíveis.

Juventude e mercado de trabalho

"A Organização das Nações Unidas (ONU) considera, como segmento juvenil, a população situada entre 15 e 24 anos; já a Secretaria Nacional da Juventude, criada no Brasil em 2005, considera jovens todos aqueles que se situam entre 15 e 29 anos. " (FISCHER; TIBIRA, 2011, p.14). Com todas essas dinâmicas do capital e da questão do progressivo aumento do desemprego, a situação do jovem também se torna ainda mais complexa e merece atenção, pois, o jovem em relação à inserção no mercado de trabalho é tratado muitas vezes de forma marginal. Sobre a noção de juventude, Weisheimer (2009), afirma:

> Em síntese, pode-se dizer que o aparecimento da noção de juventude – como a conhecemos hoje – resulta de processos iniciados pela modernidade e que implicaram uma crescente racionalização e individualização das práticas sociais, promovendo a distinção entre a esfera privada (família) da pública (escola). A modernidade ocidental que corresponde ao período de ascensão do modo de produção capitalista resultou numa crescente institucionalização das fases da vida humana promovida sob a perspectiva dos interesses da classe burguesa e de sua direção sobre o Estado, a escolarização e a industrialização

> capitalista. Deste modo, a juventude, que se diferencia dos demais grupos etários, inicialmente no âmbito das elites entre os séculos XVII e XVIII, expandiu-se como fenômeno social via nuclearização das famílias e universalização do ensino para todas as classes sociais. (WEISHEIMER, 2009, p.56).

De acordo com (Weisheimer, 2009) o processo juvenil tem como característica o processo de inserção no mercado de trabalho, que passa a "compor parte significativa do tempo cotidiano dos jovens. " Visto que buscam através do emprego, alcançar a sonhada autonomia financeira, mesmo que parcial. Inserir-se no mercado de trabalho parece ser condição chave para "o reconhecimento social de que o jovem está incorporando uma nova subjetividade, tida como típica dos adultos, que é frequentemente atribuída à maior responsabilidade econômica e completada com maior direito de opinião e voz na família e na sociedade. " (WEISHEIMER, 2009, p.55). No entanto, há muitas barreiras, principalmente causadas pelas dinâmicas do capital, que dificultam a entrada adequada do jovem no mundo do trabalho.

> Devido à fragilidade de sua posição social e, principalmente, por causa das relações de trabalho típicas do atual regime de acumulação flexível. Fatores estes que contribuem para agravar a situação ambígua da juventude. Além disto, numa conjuntura de crescente flexibilização das relações de trabalho e precarização do emprego, a entrada dos jovens no mercado de trabalho passa a ser mais dificultada. Estes aspectos tornam a transição bem mais complexa e menos linear. (...) como o desemprego é uma condição estrutural da subordinação do trabalho ao capital, reduzir a condição de adulto à autonomia financeira implicaria considerarmos que esta poderá nunca se realizar para parcelas cada vez maiores da humanidade, que não conseguirem se inserir no mercado de trabalho, ou no mínimo que esta seria feita de muitas idas e vindas. Com efeito, constata-se uma flexibilização da linearidade na sequência de eventos, resultando numa

> despadronização do processo de transição. A este respeito, o sociólogo português José Machado Pais (2001, 2005) tem chamado a atenção para um efeito que denomina de "geração yo-yo", como uma metáfora para ilustrar os processos experimentados por parcelas significativas da atual geração jovem de idas e vindas entre o sistema educativo e o mercado de trabalho; entre saída e retorno da casa dos pais; entre conjugalidade e vida de solteiro. Seus estudos permitem a conclusão de que a construção da autonomia entre os jovens contemporâneos como fator de reconhecimento social como adultos não obedece necessariamente a uma sincronia nem uma linearidade, ou seja, esta transição é marcada por idas e vindas. (WEISHEIMER, 2009, p.76)

Dentro da discussão sobre a difícil situação juvenil em relação ao trabalho, há também a condição do jovem agricultor, visto que a área rural sempre colocada em relação com o urbano foi sofrendo um processo de estigmatização de precariedade e atraso desde o advento da revolução industrial, devido à difícil vida e à falta de atenção, no sentido do desenvolvimento de políticas públicas e incentivos que possibilitem condições de trabalho satisfatórias ao agricultor.

O jovem agricultor

Weisheimer (2009), diz que sociologicamente o uso da categoria "juventude rural" é problemática, pois, é colocada a partir de uma relação com o urbano, em um processo de estigma do rural como espaço de precarização, ou mesmo de homogeneização, "acaba contribuindo para perpetuar a invisibilidade dos jovens agricultores familiares e de outras juventudes, na medida em que não reconhece as especificidades das diversas situações juvenis". (WEISHEIMER, 2009, p.41). Assim,

apesar da definição de rural ter legitimidade no Brasil, pois toma por consideração critérios normativos ou em oposição ao urbano, ainda é frágil.

> A este respeito, busca-se apoio na crítica ao dualismo rural – urbano, uma vez que este referencial geográfico é insuficiente para caracterizar uma categoria sociológica (TAVARES DOS SANTOS, 1991). Reivindica-se uma visão complexa da realidade social, resgatando um pensamento relacional, que "percebe os processos sociais agrários como expressões do processo histórico de divisão social do trabalho" (TAVARES DOS SANTOS, 1991, p. 15). Somam-se a este argumento as próprias transformações pelas quais passa o "meio rural brasileiro", como as relacionadas com a evolução do emprego não-agrícola, a ponto de este não poder mais ser pensado como exclusivamente agrícola (GRAZIANO DA SILVA, 1999). Como nem todos os jovens rurais ocupam-se de atividades agrícolas, julga-se necessário demarcar a singularidade daqueles que estão inseridos no processo de trabalho familiar agrícola. Buscando uma maior precisão analítica se faz uso da categoria jovem agricultor familiar para enfatizar a singularidade dos jovens no contexto da agricultura familiar. (WEISHEIMER, 2009, p.110)

Desse modo, a utilização de "jovem agricultor" como uma categoria sociológica, de acordo com Weisheimer (2009), parece ser a melhor abordagem, pois, constitui uma análise "das condições sociais que balizam suas existências e a construção de seus projetos profissionais" ligados à agricultura. O jovem agricultor é simultaneamente herdeiro e trabalhador da propriedade, a ele cabe a tarefa de "realizara sucessão geracional desta unidade produtiva".

Weisheimer (2009), sobre os jovens agricultores, faz uma distinção entre a capacidade plena de trabalho e a condição social de adulto, pois, apesar de estarem inseridos no mundo do trabalho, esta entrada no "mundo adulto" ainda não se realiza completamente, já que ainda permanecem sob à autoridade dos pais na atividade

produtiva, ainda inseridos na condição juvenil, a inserção no trabalho familiar agrícola seria um treinamento no intuito de preparação para tornarem-se agricultores independentes.

Nesse sentido, muitas vezes, partindo de uma perspectiva de juventude como transição para a vida adulta, esses jovens do campo são sujeitados a situações de subalternidade na sua inserção social, pois, a juventude rural tem como papel social principalmente na agricultura familiar, a função de aprendizes, por isso ficam por muito tempo dependentes dos mandos e herança de saberes e técnicas do "pai-patrão". (STROPASOLAS, 2006). De acordo com Carneiro (2005), normalmente os estudos sobre organização social no espaço rural apontam o jovem apenas na condição de membro no trabalho familiar agrícola, sendo *aprendiz* de agricultor, participando dos processos de divisão social do trabalho e socialização na unidade familiar, ou trabalhando fora da terra da família, *complementando* a renda da família com seus baixos salários.

Weisheimer (2005) afirma que as condições de inserção social da juventude estão diretamente relacionadas aos recursos simbólicos e materiais que tem acesso ou não durante o processo de socialização. Recursos estes, que de acordo com o autor, as gerações recentes são herdeiras das gerações anteriores, configurando a partir deles seus projetos futuros de vida e profissionais. Bem como, essas questões, ainda segundo o autor, denotam a complexidade da condição social juvenil característico do "vir a ser", em que há no jovem preocupações como a incertezas sobre seu futuro, em vista aos diversos caminhos a seguir e ainda a difícil entrada no mundo do trabalho.

Carneiro (2005) argumenta que é importante salientar que é impossível oficializar um padrão ou um tipo ideal de juventude rural brasileira, pois a diversidade e heterogeneidade dos modos de vida, de produção e reprodução, da cultura e símbolos desses jovens bem como de seus contextos, por isso a necessidade de análise das realidades em que esses jovens estão inseridos.

Portanto, na realidade agrícola, o que possibilita o reconhecimento social como agricultor adulto não é a idade, mas sim o domínio "sobre o saber fazer da agricultura", ou seja, as técnicas de produção necessárias, oportunizando o reconhecimento desses jovens, como agricultores, "(...) através das interações intergeracionais que se estabelecem no próprio processo de trabalho. Este fator é uma das condições necessárias à formação das novas gerações de agricultores, possibilitando a reprodução social desta

categoria. Esta é a base para a identificação dos jovens agricultores familiares como sujeitos históricos singulares (...)". (WEISHEIMER, 2009, p.109). Sobre a definição de sujeito histórico, Ribeiro (2013):

> (...) sujeito histórico seja o conceito mais abrangente porque se refere à classe social que detém a potência de transformar a sociedade. Na transformação do feudalismo em capitalismo a classe burguesa foi o sujeito histórico. A dificuldade que se coloca na atualidade, tento em vista as condições históricas em que se efetuem os processos de transformação social, está em identificar a categoria dos trabalhadores – se é que de fato existe uma única – capaz de constituir-se em sujeito histórico. Tempo houve em que vigorava a certeza de que a classe operária, constituída pelos trabalhadores fabris, seria o sujeito histórico condutor da revolução. (RIBEIRO, 2013, p.135)

No entanto, há o processo de migração campo-cidade, principalmente por parte dos jovens, que buscam na cidade melhores condições de vida, através do estudo, ou muitas vezes, para encontrar alternativas ao trabalho pesado das atividades agropecuárias, procuram emprego nas cidades, acabando por se juntarem aos jovens urbanos, inserindo-se no mercado de trabalho precário, flexível, com grande carga horária e baixa remuneração. "Em muitos lugares do interior, já não existem jovens e quando existem, são poucos, onde o predomínio acaba sendo das pessoas com mais idade e aposentados. " (Basso; Bordulis; Krempacki,2016, p.4).

> A falta de atendimento das demandas, das necessidades e dos anseios dos jovens rurais, configura como diz Malagodi (2007, 202), o elemento motivador principal das saídas. Contudo, são "as dificuldades em conjunto, vividas pelo núcleo familiar, que pesam sobre a decisão de migrar" (WANDERLEY, 2007, p. 24). Como assegura Weisheimer, a falta de oportunidade de trabalho e geração de renda, dada a impossibilidade de reprodução das unidades produtivas é que levam os jovens a migrar. Outro

> motivo que leva o jovem à procura pelo meio urbano é a renda fixa e o direito a férias, o que se torna praticamente inviável nas atividades desenvolvidas no meio rural em que a rentabilidade muitas vezes é insegura. O trabalho no campo é difícil e depende de muitos contextos para obter-se bons retornos. Estes, para serem possíveis, vão desde as condições para o trabalho, a boa valorização do que é produzido e o acesso à financiamentos. (Basso; Bordulis; Krempacki, 2016, p.5)

Portanto, é necessária a criação de políticas públicas que visem manter o jovem na terra, assim como mais incentivos às atividades agrícolas, para a que a agricultura familiar esteja "bem estruturada economicamente, apresentando condições para desenvolver os cultivos ou aumentar a produção e investimentos na propriedade. É necessário ter uma boa quantia de terras e maquinários para que se possa obter bons resultados nas atividades desenvolvidas na agricultura. " (Basso; Bordulis; Krempacki, 2016, p.5).

Conclusão

Como afirmado na introdução, a proposta do artigo é a de apresentar discussões referentes ao trabalho, seu desenvolvimento e sua contribuição para a constituição da sociedade, bem como a formação do sistema capitalistas que promove a separação do trabalhador o meio de produção, e a formação da classe burguesa e proletária. Sendo esse sistema pautado num primeiro momento pela corrente liberal, organizando o mercado de trabalho em prol do lucro, em recorrência das restruturações produtivas, criando reservas de desempregados e fazendo com que a procura seja maior que a demanda, para poder promover disputas por empregos com salários irrisórios, mas com a crise do liberalismo que após um tempo retornando na forma neoliberalismo, com cortes de políticas públicas e privatizações de instituições, acirra ainda mais a concorrência no mercado de trabalho,

a produção se reestruturando novamente, com o toytismo, sendo o Estado a ferramenta para a manutenção desse sistema.

Nesse cenário pautado pelo grande capital, temos a condição juvenil, que nesse processo de desemprego, fica marginalizada das oportunidades de alcançarem empregos decentes e mais complexa ainda é a questão do jovem agricultor, pois, tem-se a questão agrária, também sofrendo consequências desses processos promovidos pelo capital, em suas dinâmicas sociais, econômicas e culturais, em sua condição de reprodução social. Pois, o jovem devido à falta de políticas públicas eficientes para a efetivação de um trabalho digno na terra e atraídos pelas benesses da sociedade urbana globalizada, acabam por abandonar a agricultura em busca também de se livrar do estigma do jovem rural atrasado, de condição precária e se inserir na hegemonia da globalização, acabando nas superlotadas periferias das cidades, em trabalhos exploratório de baixa remuneração, deixando para trás, como Weisheimer (2009) apontou, a identidade de "sujeitos históricos singulares."

Referências

BASSO, Crislaine Vargas; BORDULIS, Daiane Carla; KREMPACKI, Ealine Marta. **Perspectivas sobre os jovens rurais:** Marcelino Ramos/RS. 2016. Disponívelem:<http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1469085122_ARQUIVO_PerspectivasdejovensruraisdeMarcelinoRamos.pdf>
Acessado em:05/04/2018

BURGINSKI, V. M. Neokeynesianismo e neodesenvolvimentismo: expressões ideológicas do Estado neoliberal. **Revista Katálysis.** Florianópolis, v.21, n2, p.406-415, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802018000200406&lng=pt&nrm=iso. doi: http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p406.

CARNEIRO, Maria José. Juventude Rural: projetos e valores. In: ***Perfil da Juventude Brasileira***. Fundação Perseu Abramo, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

CONGÍLIO, Célia R.C. **Através do Brasil: taylorismos, fordismos e toyotismos.** Tese doutorado. São Paulo, PUC, 2004.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec. 1986.

_____, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876.

DARDOT, Pierre. ***A nova razão do mundo***: ensaios sobre a sociedade neoliberal; tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FISCHER, Maria Clara Bueno; TIBIRA; Lia. **Formação de jovens trabalhadores associados na produção da via.** In: Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2011. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25713>.
Acessado em: 08 de junho de 2016.

HOBSBAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991.** São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A necessidade de controle social.** São Paulo, Ensaio. 1987.

RIBEIRO, Marlene. O Movimento Camponês é ou não um sujeito histórico? In: **Movimento Camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2ª.ed. - São Paulo: Expressão Popular. 2013.

STROPASOLAS, Valmir. Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar.** Tese doutorado. Porto Alegue, UFRGS, 2009.

Disponível em : http://pct.capes.gov.br/teses/2009/42001013012P7/TES.PDF
Acessado em: 05/04/2018.

_____, Nilson. Juventudes rurais: mapa de estudos recentes. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. (Estudos Nead; 7), 2005.

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE A MULHER MARABAENSE DE BAIXA RENDA E DEPENDENTE ECONOMICAMENTE VÍTIMA DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Gabriela Pereira da Silva, Abordagens Culturalistas: saberes, identidades e diferença cultural na/das Amazônias, especialização, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), gabrielapssocial@gmail.com**;**
Sara Brígida Farias Ferreira, Direito de Família, especialização, Universidade Cândido Mendes (UCAM), sara_farias@hotmail.com**;**
Maria Luzia do Nascimento Silva, Metodologia do Ensino Superior e EAD, FAEL, especialização, luziasilva67@yahoo.com.br.

Resumo

Existem muitas mulheres na região de Marabá-PA que são vítimas dos diversos tipos de violência doméstica. Sabe-se também que existe uma rede de proteção pautada na Lei Maria da Penha que visa enfrentar, prevenir e acolhê-las e situação de risco. Portanto, as políticas públicas existentes no tema não são suficientemente estruturadas a ponto de fornecer plena segurança à integridade física e psicológica desta mulher. Entre elas, existe uma subdivisão no aspecto referente à vulnerabilidade: cor, idade, filhos, dependência econômica e renda. Por isso, o texto tem como principal objetivo de realizar uma breve análise no campo das políticas públicas voltadas ao apoio de mulheres de violência doméstica financeiramente dependentes. Para tanto, fez-se uma pesquisa bibliográfica, entrevistas orais e consulta a documentos e resultados de estudos publicados em meio digital. Desse modo, concluiu-se que as políticas públicas existentes não são suficientes e necessitam ser melhor aparelhadas a partir de um maciço investimento estatal.
Palavras-chave: Mulher, Marabá, pobre, violência, gênero, políticas.

Abstract

There are many women in the Marabá-PA region who are victims of various types of domestic violence. It is also known that there is a protection network based on the Maria da Penha Law that aims to face, prevent and welcome them and a risk situation. Therefore, the existing public policies on the subject are not sufficiently structured to provide full security to the physical and psychological integrity of this woman. Among them, there is a subdivision in the vulnerability aspect: color and income. Therefore, the main objective of the text is to carry out a brief analysis in the field of public policies aimed at supporting these female subgroups in cases of domestic violence. To do so, a bibliographic research, oral interviews and consultation of documents and results of studies published in digital medium were carried out. In this way, it was concluded that the existing public policies are not enough and need to be better equipped from a massive state investment.

Keywords: Woman, Marabá, poor, violence, gender, politics.

INTRODUÇÃO

As mulheres nunca foram passivas diante das violências sofridas em seus relacionamentos. No Brasil Colônia, existiram processos de divórcio perante os tribunais eclesiásticos que comprovam essa resistência aos maus tratos. Nesse período também era identificado o racismo através da diferença de tratamento em relação a brancas e negras. Estas sofriam o tratamento mais chulo e explícito, demonstrando que os homens da época as consideravam como alvos sexuais naturais. (DEL PRIORE, 2013, p. 24). Ainda sobre esse período, é possível afirmar que todas as mulheres tinham o papel de apoio familiar, devendo seguir os preceitos cristãos, obediência ao pai e ao marido, e o zelo e o cuidado com os filhos como uma “santa mãezinha”. (DEL PRIORE, 2013, p. 10).

De forma a exemplificar a dimensão da inferiorização atribuída ao gênero feminino na época, de acordo com o Código Filipino, as mulheres eram consideradas incapazes, tendo a sua incapacidade suprida pelo marido, o qual figurava como seu representante legal. As Ordenações Filipinas ainda isentavam de pena o pai ou o marido que agredissem as suas mulheres com pedra ou pau como castigo. Ademais, diante de rumores de adultério por parte da esposa, estavam autorizados a matá-las. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, 1998).

É evidente que a legislação evoluiu, porém, o modelo de família patriarcal que tem a figura masculina como chefe familiar persiste nos dias atuais. Portanto, visto essa

herança de violência contra as mulheres e muita pressão dos movimentos que nunca se conformaram com essa triste realidade, introduziu-se na legislação atual a Lei nº 11.340, de 2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha.

O nome dado a esse marco importante para as mulheres e para o direito justifica-se pela luta de Maria da Penha Maia Fernandes pelos fatos narrados a seguir:

> A farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes é o marco recente mais importante da história das lutas feministas brasileiras. Em 1983, enquanto dormia, recebeu um tiro do então marido, Marco Antônio Heredia Viveiros, que a deixou paraplégica. Depois de se recuperar, foi mantida em cárcere privado, sofreu outras agressões e nova tentativa de assassinato, também pelo marido, por eletrocução. Procurou a Justiça e conseguiu deixar a casa, com as três filhas. Depois de um longo processo de luta, em 2006, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.340, conhecida por Lei Maria da Penha, que coíbe a violência doméstica contra mulheres. Todo o processo começou no Centro pela Justiça pelo Direito Internacional (Cejil) e no Comitê Latino-Americano de Defesa dos Direitos da Mulher (Cladem). Os dois órgãos e Maria da Penha formalizaram uma denúncia à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) contra o então marido dela, o colombiano Heredia Viveiros. (...) Nove anos depois da segunda tentativa de assassinato, Heredia foi condenado a oito anos de prisão. (GOVERNO DO BRASIL, 2017).

Mesmo diante da evolução legislativa e de toda proteção fornecida pela lei, os dados de violência contra a mulher são alarmantes. Conforme dados fornecidos pelo Instituto Maria da Penha, no Brasil, a cada dois segundos uma mulher sofre violência verbal ou física, a cada 6.3 segundos, uma mulher é ameaçada; a cada 2.6 segundos, uma mulher é vítima de agressão verbal; a cada 6.9 segundos, uma mulher é perseguida; a cada 7.2 segundos, uma mulher é agredida fisicamente; a cada 2 minutos, uma mulher é vitimada por arma de fogo; a cada 16.6 segundos, uma mulher é ameaçada com arma de fogo ou faca; a cada 22,5 segundos, uma mulher é espancada ou tentam estrangulá-la; a

cada 1.4 segundos, uma mulher passa por situações de assédio. (IMP, 2019). A repetição do termo “uma mulher” fez-se oportuno para dar um destaque à violência que as pessoas do sexo feminino sofrem. Nesse contexto, o Brasil é o quinto país mais perigoso para a mulher viver. (ONU, 2016). Entre os anos de 1980 e 2013, foram mortas mais de 106 mil mulheres pelo seu gênero. (WAISELFISZ, 2015).

Observando os dados supracitados, é possível afirmar que a lei precisa ser executada por meio de políticas públicas bem aparelhadas para o cumprimento do seu objetivo. Uma lei escrita em um papel sem a devida articulação estatal não possui eficácia. É preciso estruturar as intenções legislativas para que atinjam sua finalidade de promoção da igualdade de gênero, mudança de cultura e extinção dos casos de violência contra pessoas apenas pela condição de ser mulher. Como o assunto é amplo e envolve a existência de diversos perfis dentro de uma mesma realidade, o presente trabalho seguirá preocupando-se com as vulnerabilidades existentes dentro do grande campo de fragilidade. Dessa forma, explanará sobre mulheres vítimas de violência doméstica e familiar que possuem filhos e são dependentes economicamente de seus companheiros.

Portanto, o presente trabalho também possui suas origens em uma impactante notícia recentemente veiculada na mídia: Marabá, no Pará, possui os piores Índices de Desenvolvimento Humano, para homens e mulheres, de todo o país. (IPEA, 2017). Partindo dessas informações, discute-se as razões e as soluções para as desigualdades.

1. DESENVOLVIMENTO HUMANO, MULHERES E VULNERABILIDADE ECONÔMICA

De fato, as realidades revelam uma sociedade embasada em uma questão cultural muito forte, mas justificar o desenvolvimento, as desigualdades, semelhanças e vulnerabilidades de um povo apenas com base em sua culturalidade é visualizar estes aspectos em questões prontas e ingerenciáveis. Os valores sociais possuem origem no seio familiar, atravessando toda a trajetória escolar e instalando-se na vida adulta. Porém, é necessário direcionar a capacidade da sociedade civil, empresas privadas e Estado para a criação de políticas públicas voltadas ao tipo de sociedade que pretende-se construir. (CARVALHO, 2016, p. 16).

Por meio de uma análise do último século, pode-se concluir que houve um grande avanço na cidade de Marabá-PA. Caso o mesmo estudo baseie-se em uma década, perceberá um pequeno avanço, porém, poderia ter tido uma maior evolução. Através da

análise de indicadores, possibilita-se a instauração de um debate sobre as causas que ocasionam uma disparidade entre os Índices de Desenvolvimento Humano Municipais. Uma observação mais criteriosa pode concluir que a representação positiva e negativa de uma cidade possui relação direta com políticas públicas contínuas e efetivas, ou seja, uma gerência governamental que realmente transforme a vida das pessoas. (ATLAS BRASIL).

O IDHM baseia-se em três dimensões: saúde, educação e renda. Tais áreas consideradas são pesos socialmente importantes, carecem de investimentos e regressam com grandes benefícios, porém, não recebem a atenção necessária. Conforme a análise realizada pela Fundação João Pinheiro, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e o escritório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), o progresso marabaense é extremamente preocupante tanto para homens quanto para mulheres:

> (...) O IDHM das mulheres variou entre 0,657 (Marabá-PA) e 0,825 (Florianópolis-SC), enquanto o IDHM dos homens foi de 0,671 (Marabá-PA) a 0,862 (Florianópolis-SC). (...) Na dimensão educação, o IDHM-E oscilou de 0,597 (Marabá-PA) a 0,824 (Vitória-ES) para as mulheres, e de 0,568 (Marabá-PA) a 0,811(Vitória-ES) para os homens.(IPEA, 2017).

Dentro desse estudo, é possível perceber a desigualdade de gênero. Mesmo mais escolarizada, a população feminina possui rendimentos menores, menores chances de inserção no mercado de trabalho, maior taxa de desemprego e de trabalho informal. Pela lógica, o grau de escolaridade e o tipo de formação deveria estar diretamente relacionado com o valor da remuneração e a empregabilidade, e não o gênero. Tais diferenças podem ser explicadas por meio da observação das características da introdução de ambos os sexos no mercado de trabalho que acarretou como consequência a divisão sexual do conhecimento: homens preenchem vagas mais valorizadas socialmente com remunerações maiores. O universo corporativo tem uma expressa preferência por homens por possuírem o seu tempo integralmente disponível para o trabalho, enquanto o das mulheres é preenchido com as responsabilidades dos trabalhos produtivo e reprodutivo. (CARVALHO, 2012, 37).

Nesse sentido, nos ensina Calil (2000, p. 50):

> A proteção do mercado de trabalho da mulher está prevista na Constituição Federal e visa garantir que mulheres tenham o

> mesmo acesso e igual oportunidade de trabalho que homens, buscando afastar toda e qualquer forma de discriminação em relação à mulher. Uma das formas de evitar a discriminação é criar mecanismos que incentivem sua contratação por parte das empresas.

Admite-se que o gênero não é o único fator que suporta disparidades. Constata-se, também, uma desigualdade entre mulheres brancas e mulheres negras: Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, a escala de remuneração permaneceu inalterada em toda a série histórica: homens brancos têm os melhores rendimentos, seguidos de mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. A cor é um elemento que gera consequências no trajeto da busca pelo emprego. Mulheres negras, mesmo em setores concebidos como femininos, ocupam áreas mais suscetíveis e invisíveis como no âmbito doméstico e telemarketing. Tais trabalhos com menor segurança social não são por elas escolhidos, infelizmente, são o que lhes resta. Isso demonstra que o mercado profissional apresenta uma preferência pelo padrão de beleza considerado "ideal". (COSTA, 2008).

Existe uma cultura extremamente naturalizada socialmente e que está inserida no seio das famílias de que o dever de cuidado é uma obrigação exclusiva das mulheres. O cuidado, em geral, consiste na guarda e manutenção do bem-estar de lares, crianças, deficientes e idosos, sendo uma atividade penosa, requer muito tempo e desgastante. A responsabilização pelo trabalho doméstico não remunerado prejudica a inserção feminina no mundo labora, pois limita tanto o seu ingresso quanto a sua promoção. Dessa forma, é muito comum mulheres que encontram-se em situação de dependência econômica, submetendo-se ao cônjuge tanto pela questão do autossustento, quanto pelo sustento de seus filhos. (CARVALHO, 2012, p. 71).

Na prática, a riqueza monetária é um fator de suma importância para a implantação de políticas públicas de qualidade. Porém, é explícito que esta riqueza é distribuída de forma injusta e desigual, implicando, assim, no comprometimento da eficácia das demais perspectivas.

Nota-se a presença dos melhores IDHMs, principalmente, na região centro-sul. (PNUD, 2010). É manifesto que não possuem rendimentos ideais, porém apresentam os melhores resultados em seus investimentos sociais. Tal fato demonstra que os recursos financeiros não são os únicos instrumentos capazes de efetivar as políticas públicas necessárias. Visualiza-se a existência real de um Estado eficiente e competentemente direcionador.

Esta forma de administração pública não representa uma intervenção estatal, mas reflete a figuração de um governo orientador, instigador e fomentador de estruturas adequadas ao desenvolvimento. (CARVALHO, 2012, p. 165).

O conjunto de políticas públicas já instaladas como secretarias especializadas nos temas pertinentes às necessidades identificadas no público feminino. Durante o governo Dilma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO), tratou-se do tema "creche" idealizado à necessidade de emancipação das mulheres, além de outros assuntos que foram elevados ao status de debate social. Porém, faz-se essencial a sua efetivação dessas abordagens. Desse modo, visualiza-se a importância de unifica-los às preocupações da administração pública.

Os discursos voltados às questões de gênero e raça somente serão postos em prática se os mesmos atingirem o patamar de pauta governamental. Tal realidade pretendida só será inserida se os movimentos sociais os induzirem a tal escalão. Afronta-se, portanto, a desigualdade de salários, trabalhos precários, desemprego, informalidade, menor índice de oportunidades, da violência e tantas outras linhas originadas de um ponto em comum. (BRASIL, 2000).

Mediante um diagnóstico multidisciplinar, reconhece-se que a estrutura mais oportuna à realização da equidade é a base educacional. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO). Faz-se necessária a existência de uma população educada e preparada para desfrutar e valer-se dos avanços em seu benefício. Precisa-se de uma política de cuidado para que homens e mulheres possam trabalhar, matricular e manter seus filhos em creches públicas e escolas com educação escolar, que a manutenção da saúde seja de qualidade, que o idoso receba os cuidados necessários sem a total dependência da família, licenças maternidade e paternidade prolongadas, alimentação em ambiente escolar, transporte público funcionais e acessíveis, entre outros tantos assuntos que podem e devem ser tratados. O comprometimento e o enfrentamento necessário deve emanar tanto na esfera pública e privada de maneira compartilhada co-responsabilizando a sociedade como um todo. (CARVALHO, p. 14).

De tal forma, é possível elevar a capacidade de produzir rendimentos e aumentar a qualidade de vida de homens e mulheres por meio do estabelecimento da igualdade de gênero. Pessoas mais educadas são pessoas mais conscientes, mais capazes e cobrar e propor de forma mais racional do que um grupo populacional que obteve uma educação deficiente. Consequentemente, a conscientização é o pilar primordial para um

desenvolvimento maciço e sustentável. As respostas encontradas por meio da análise dos índices devem ser elevadas ao status de centro da cultura política, e, assim, introduzidas prioritariamente na conjuntura cotidiana.

2. MARABÁ, GÊNERO E VIOLÊNCIA

Conforme os dados publicados pelo IBGE (2010), Marabá possui 115.473 mulheres. Ao todo o município conta com 233.669 habitantes distribuídos em uma área de 15.128 km². De acordo com o dicionário Tupi- Guarani, Marabá significa: Marã- guerra; abá: gente, o que resulta em "filho de francês com índia, mestiço". Mattos, (1996, p. 28), conta que Francisco Coelho da Silva, natural do Maranhão, batizou com tal nome seu barracão comercial que localizava-se no ângulo constituído pelos rios Itacaiúnas e Tocantins. Esta escolha deu-se com o intuito de homenagear o poeta e escritor maranhense Gonçalves Dias, autor do poema "Marabá" que passou a designar a pequena vila.

Porém, por trás de um nome que tem origem na poesia, Marabá é conhecida pela violência, pela exploração, pelo conflito e pelas relações sanguinárias. A região também contou com a forte presença das oligarquias em sua história, o que determinou o poder local concentrado nas mãos de algumas famílias. (EMMI, 1999, p. 78-79). Na década de 1970, foi transformada em polo de desenvolvimento recebendo as instalações de muitos estabelecimentos comerciais. Junto a esse panorama desenvolvimentista, apresentou juntamente um cenário de repressão, o que gerou a instalação de vários quartéis existentes e ativos até os dias atuais. Nesse contexto de violência, mais precisamente no período de ocorrência da Guerrilha do Araguaia, muitas mulheres protagonizaram lutas históricas e representativas, como Dina Teixeira. (LUIZ, 2018, p. 98).

> A segunda investida, entretanto, teve resultados gerais ainda piores que a primeira. Programada para durar vinte dias durou apenas dez. No período, a guerrilha atacou uma base do 2º Batalhão de Infantaria da Selva e matou o sargento Mário Abrahim da Silva. A ajuda dos mateiros pagos não produziu nenhuma emboscada de vulto. A FAB jogou bombas incendiárias numa serra careca onde jamais os guerrilheiros tinham pisado. Três áreas da mata sofreram bombardeio com napalm. Uma guerrilheira começava a criar fama no campo. Dinalva Oliveira

> Teixeira, a "Dina", ex-geóloga baiana que tinha virado parteira na região, sobrevivera a três combates, enfrentara sozinha um grupo de soldados, escapara ferida no pescoço e acertara no ombro o capitão paraquedista Álvaro Pinheiro, filho do comandante da Escola Nacional de Informações, general Ênio Pinheiro. Os militares tinham especial determinação em achá-la, considerando-a uma ameaça à ação militar na região, no intuito de destruir o mito criado entre o povo do Araguaia para desmoralizar a guerrilha. (PREFEITURA MUNICIPAL DE XAMBIOÁ – TO).

De forma infeliz, mesmo diante de todos os esforços para alcançar o desenvolvimento e o progresso neste local, recentemente, a cidade marabaense teve destaque negativo sendo evidenciada como a pior para as mulheres viverem. (IPEA, 2017). Por conta dessa realidade, questionou-se como seriam então a vida das mulheres vítimas de violência nesta localidade, já que na generalidade e em condições normais não era uma vida satisfatória aos olhos dos pesquisadores.

No ano de 2018, 368 casos de violência doméstica foram noticiados no Pará pela imprensa brasileira entre os meses de janeiro e novembro do mesmo ano. Em mais da metade dos casos, 58%, o agressor era esposo ou companheiro da vítima. Ainda no mesmo estado, os 653 casos de estupro divulgados pela mídia tiveram, em 49,8%, como agressor um parente ou até mesmo o companheiro da mulher violentada. No mesmo contexto, foram publicados 246 feminicídios na esfera paraense. Mais uma vez, ofensor era o companheiro ou esposo da vítima em 95,2% dos casos. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2018).

Sobre o tema, afirma Carvalho (2012, p. 84):

> A violência de gênero é uma prática autorizada, ou pelo menos tolerada socialmente, de punição a qualquer forma de desvio ou subversão das normas de gênero patriarcais. Ou seja, a capacidade de mando dos homens e o requisito de obediência das mulheres só funcionam à medida em que são auxiliados pela violência física e simbólica. Isso porque a ideologia patriarcal não é suficiente para garantir a obediência dos dominados, sendo que o patriarca, ou alguém em seu nome, deve fazer valer a sua vontade

> por meio da violência. Ainda segundo essa autora, a violência de gênero abrange como vítima as mulheres, as crianças e os adolescentes de ambos os sexos, e é em geral, perpetrada por agressores homens, ou mesmo por mulheres que desempenham a função patriarcal no lugar deles.

Em 2018, somente no período compreendido entre agosto e novembro, a delegada Ana Paula Fernandes contabilizou, na unidade de Marabá, 110 inquéritos policiais com pedidos de 85 medidas protetivas. (AGÊNCIA PARÁ, 2018). Os dados propagados pelo Disque Denúncia Sudeste do Pará de 2018 revelaram que Marabá e Parauapebas lideram o ranking das cidades que possuem maior número de denúncias de violência contra a mulher. A cidade marabaense deu origem a 73 ligações. Em março de 2019, já somava 11 denúncias realizadas desde janeiro do mesmo ano. O mesmo estudo ainda elaborou um perfil dos agressores. Em 79% dos casos, o autor da violência é o cônjuge, sendo que 28% comete a violência sob efeito de drogas ou álcool. 12% ameaçou a companheira de morte, 49% agrediu fisicamente e 28% verbalmente. Quanto às mulheres, 37% são mães e a maioria dos filhos sofrem agressão. Em 10% dos casos a violência doméstica teve início em um período igual ou superior a um ano. 18% das mulheres denunciou o ato brutal no mesmo momento em que ele ocorreu. 16% dos registros ocorreram no período noturno. (CORREIO DE CARAJÁS, 2019).

Em 2017, a Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher (Deam) de Marabá atendeu em média 20 pessoas diariamente. No mesmo ano, acolheu 27 mulheres e 31 crianças no abrigo destinado à mulher vítima de violência doméstica. Ainda, instaurou 90 inquéritos de ameaça de morte e 150 de lesão corporal. (POLÍCIA CÍVIL - PA, 2018).

Há uma grande dificuldade em coletar dados referentes à violência doméstica contra a mulher em Marabá. Um dos obstáculos que a comunidade encontra é o fato de que a delegacia não disponibiliza os dados publicamente por meio da internet. Outro se dá pela ausência de notícias que divulguem esses dados através da imprensa. O pesquisador interessado necessita redigir um ofício solicitando tais dados à autoridade policial.

3. ENTREVISTA SOBRE MULHERES E VIOLÊNCIA EM MARABÁ

Após a realização de uma leitura minuciosa da Lei Maria da Penha, é perceptível que, além da punição, é preciso atuar no que diz respeito à promoção da prevenção,

assistência às vítimas e à recuperação dos agressores. Dessa forma, o artigo 5º da lei preocupa-se em definir a violência doméstica como sendo "violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial". O mesmo artigo ainda determina que unidade doméstica é um lugar físico em que exista convivência comunitária, não importando o vínculo familiar. Ademais, deixa claro que compreende as relações afetivas, não exigindo a coabitação com o agressor. Já o artigo 7º é de suma importância ao estabelecer que a violência contra a mulher pode dar-se de forma sexual, física, sexual, patrimonial, psicológica e moral. Esse rol é exemplificativo, portanto, ele não esgota todas as possíveis agressões, podendo outros atos serem considerados de acordo com o caso concreto.

A Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, ainda estabelece medidas protetivas de urgência:

> Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras:
>
> I - suspensão da posse ou restrição do porte de armas, com comunicação ao órgão competente, nos termos da Lei no 10.826, de 22 de dezembro de 2003;
>
> II - afastamento do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida;
>
> III - proibição de determinadas condutas, entre as quais:
>
> a) aproximação da ofendida, de seus familiares e das testemunhas, fixando o limite mínimo de distância entre estes e o agressor;
>
> b) contato com a ofendida, seus familiares e testemunhas por qualquer meio de comunicação;
>
> c) freqüentação de determinados lugares a fim de preservar a integridade física e psicológica da ofendida;
>
> IV - restrição ou suspensão de visitas aos dependentes menores, ouvida a equipe de atendimento multidisciplinar ou serviço similar;
>
> V - prestação de alimentos provisionais ou provisórios.

Ao decorrer do texto, percebe-se que há o fortalecimento das estruturas já existentes, formando a Rede de Enfrentamento da Violência através de Casas-Abrigo e as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) e Centros de Referência de Atendimento à Mulher. Dessa forma, na busca por informações a respeito da realidade vivida pelas mulheres marabaenses, buscou-se informações, por meio de entrevista oral no primeiro semestre de 2018, pessoalmente com a delegada Ana Paula Fernandes Castro, titular da DEAM na época. A profissional foi extremamente gentil e esteve sempre disposta a esclarecer as dúvidas da então estudante de especialização. Mostrou-se uma profissional muito comprometida com a função social do seu trabalho e os agradecimentos a ele por essa disponibilização sempre serão reafirmados.

Desse modo, a entrevista realizada pela Gabriela Pereira da Silva, especialista em Abordagens Culturalistas: saberes, identidades e diferença cultural na/das Amazônias, pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), foi transcrita nos textos a seguir.

Ao ser questionada acerca do número de denúncias, a delegada respondeu que:

> Chega a ter cerca de 40 inquéritos por mês, 30 de Maria da penha e 10 de menor vítima. E muita gente está vindo aqui pedir medida protetiva, na pratica está tendo uma eficiência nessas medidas porque nesse ano de 2018 não teve nenhum caso de feminicídio. Eu prefiro pedir muita medida porque aqui em Marabá-PA os homens cumprem, porque eles ficam com medo de descumprir é irem presos. O número de medidas a cada ano que passa só vem aumentado, quando cheguei aqui era em média de 30 medidas para o mês, agora chega de 40 à 50 por mês. Isso não quer dizer que os crimes aumentaram e sim que as mulheres estão denunciando mais, elas estão tendo mais coragem, eu acho isso bom, porque quanto mais inquéritos para apurar, menos crimes serão cometidos.

Ao ser indagada sobre os maiores casos de violência, foi respondido que:

> Ameaça e lesão corporal. Atualmente é maior o número de inquéritos por ameaças, isso é bom também porque a mulher não está esperando chegar na lesão corporal, ela já vem denunciar

> logo. Tem casos também de dependência psicológica, chantagem, humilhação. De feminicídio nenhum, ano passado tivemos quatro casos, esse ano nenhum.

A respeito do atendimento aos homens agressores:

> Não existe. Seria muito bom aqui na delegacia, mas não seria muito bem o meu papel. Eu sou policial, deveria o município a universidade, a Defensoria Pública, fazer esse papel com o agressor. Eu tenho que punir e alguém tem que pegá-lo para poder ajudar. Já fazemos esse "mini" trabalho que é a mediação de conflitos antes de instaurar um inquérito.

Sobre a maior dificuldade que a senhora encontra no atendimento à mulher, respondeu que:

> Como a demanda é maior do que a equipe que temos aqui priorizamos pegar os casos mais urgentes. Para as mulheres a Lei Maria da Penha é muito boa, mas o que vejo aqui no dia a dia é que ela tem dificuldade no social de políticas públicas. Porque não basta a gente prender e punir, e depois como fica? Muitas mulheres depois do ocorrido voltam para eles, porque dependem financeiramente, emocionalmente, que não tem apoio do governo. Às vezes a mãe quer deixar o(a) filho(a) na creche para poder trabalhar, mas aqui não tem creche. O maior problema aqui de Marabá-PA é a falta do trabalho de políticas públicas.

Sobre o perfil das mulheres que são atendidas:

> As maiorias das mulheres são de baixa renda e dependem financeiramente do agressor. São novas, de 18 a 30 anos. O maior problema é que elas dependem financeiramente, porque daí ela não tem estudo, tem cinco filhos para criar e ela acaba se anulando e suportando a violência porque não tem pra onde ir. Tem também as que têm condições financeiras, sofrem agressão, mas tem vergonha de denunciar.

A psicóloga Deborah Ronchetti também respondeu gentilmente a algumas questões elaboradas pela pesquisadora Gabriela Pereira da Silva. Sobre o funcionamento da rede de apoio e proteção a mulher, a profissional respondeu que:

> Está passando por um processo de institucionalização. Por enquanto ainda estamos sem um regimento estruturado da coordenadoria. A gente tem a Lei que é de 2014 coloca a gente como órgão articulador, de assessoramento das políticas, o que a gente faz muito é participar dos movimentos, fazer reunião com o Ministério Público, a gente recebe oficio, , faz atendimento e visitas psicossociais e encaminhamento pra rede, mesmo que ainda não esteja institucionalizada nós temos essa parceria com a saúde. Quando elas chegam e percebemos que é do CREAS, do CRAS, da saúde, nós fazemos esse encaminhamento.

Acerca do diálogo entre a Rede de Proteção à mulher vítima de violência doméstica e as ONGs:

> Trabalha, existe essa parceria. Vamos dizer assim... que é um apoio da coordenadoria, quando aparece alguma mulher que passou por algum tipo de violência procurando a ONG, eles orientam a procurar o conselho, muitas ONGs trabalham com empoderamento, com articulação de conflitos, caso de negligencia, chegou ao nosso conhecimento que uma mulher idosa que estava morando sozinha, ai a gente vai lá averiguar, ver qual é a real situação, caso alguma mulher esteja passando por algum tipo de violência, saber a perspectiva dela em relação ao que ela está passando.

A assistente social, Patrícia Gouveia, respondeu de maneira muito gentil sobre a importância da coordenadoria em Marabá-PA:

> A gente trabalha muito na questão da informação, as vezes a mulher chega aqui e ela está desesperançada, porque foi na delegacia, foi no Ministério Público e não teve a informação que ela procurava. A gente aqui conversa, fazemos um acompanhamento com essa mulher para ela não se sentir

> desamparada, fazemos um acolhimento humanizado, livre de qualquer preconceito. Tentamos evitar revitimização, procuramos saber o que ela realmente necessita, porque ela já falou tanto sobre a violência sofrida, no sentido de ver aquela mulher como um todo.

Quando questionada acerca de participação em movimentos sociais, a coordenadora da Coordenadoria da Mulher, Julia Maria Rosa Veloso, que também participou da entrevista, respondeu que:

> Fui durante muito tempo presidente da associação das mulheres de Marabá-PA, por três mandatos, foi a primeira ONG a trabalhar em prol da mulher aqui nesta cidade, naquele momento da inauguração viu-se que a mulher necessitava de mais atenção, de mais creches para poderem deixar seus filhos é irem trabalhar, conquistar sua independência econômica, intelectual. A associação naquela época fechou em convenio com a prefeitura e trabalhava em regime de creche, com crianças de zera a três anos, depois ela começou a atender conforme a lei de diretrizes e base, só com a questão da educação infantil com crianças de três e quatro anos.

A coordenadora ainda falou sobre o acesso das mulheres do campo à DEAM:

> No início associação tinha um vínculo muito grande com as mulheres do campo, foi quando começou a luta pela ocupação da terra, uma ligação muito forte com o sindicato dos trabalhadores do campo. É necessário que tenha essa aproximação novamente, elas têm uma realidade diferente.

Diante do seguinte questionamento: **“**por que mesmo as mulheres tendo mais conhecimentos, menos medo, mais coragem de denunciar o combate a violência contra a mulher, os números desses casos têm aumentado aqui em Marabá-PA? ”:

> 2017 foi um ano muito sangrento com os casos de feminicídio, o fato de todas as denúncias, todos os movimentos, caminhadas, que foram feitas, a mobilização da sociedade em relação ao feminicídio foi um ponto positivo para que a gente pudesse viver

> esse 2018 nessa "pseudo" calmaria, nós não temos casos de feminicídio, mas temos casos de violência, de agressões.

Por fim, foi questionado qual seria a sua visão como profissional acerca da efetivação da Lei Maria da Penha no âmbito marabaense:

> A Lei é um instrumento forte, aqui em Marabá estamos trabalhando no sentido de criar mecanismos de implementação da lei, nós participamos a 15 dias atrás de um curso de capacitação para a implantação da patrulha, é necessário que o PROPAS se espalhe, porque a patrulha vai ficar lá dentro. Então tudo é feito para levar o conhecimento a essas mulheres e voltando a situação da mulher do campo, ela fica a margem desse conhecimento.

Observando as falas da delegada concluiu-se que, embora a violência contra a mulher seja um fenômeno presente em todas as classes sociais, o quadro de dependência financeira é um elemento decisivo no que diz respeito à perpetuação do ciclo de violência. Por ausência de recursos, autonomia econômica e pela existência de filhos menores, muitas vezes a mulher mantém-se dentro do relacionamento abusivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres ainda são muito expostas e vulneráveis às agressões ocorridas por conta de questões de gênero. Sabe-se que trata-se de uma herança histórica e uma perpetuação cultural que precisa ser modificada. Existem subgrupos femininos representados por características mais fragilizadoras: cor, idade, classe social e renda. Portanto, para alteração dessa realidade, é preciso realizar uma mudança pautada na igualdade. Somente a isonomia será capaz de suprimir toda a violência fundamentada no patriarcalismo.

Diante de vários movimentos de mulheres, a Lei Maria da Penha vem evidenciando a violência nas relações familiares, domésticas e afetivas, dando visibilidade a esta mulher e ditando estruturas sociais para a sua proteção. A Lei nº 11.340, de 2006, é uma legislação muito boa, completa e conhecida, porém a efetivação de seu texto normativo ainda ocorre de maneira falha e incompleta. Dessa forma, devido à complexidade do problema, as estruturas públicas destinadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres não suportam a demanda em sua plenitude.

As mulheres que possuem independência financeira lutam contra a dependência psicológica, porém, as mulheres pobres que não possuem autonomia econômica precisam de um amparo estatal mais abrangente. As pobres e negras ainda são mais fragilizadas que as brancas de renda baixa, por suportarem ainda a discriminação pela cor. Dessa forma, é preciso que o Estado volte-se principalmente para as mais vulneráveis de modo a fornecer-lhes estrutura que lhes proporcione independência e autonomia. As mulheres que apresentam ausência de recurso necessitam de creches e escolas públicas que recebam seus filhos em período integral, precisam de transporte público bem estruturado e eficaz, precisam de um programa de capacitação profissional que inclua a guarda de seus dependentes nesse período, que as salve das ameaças e das agressões do (ex) companheiro, que as tire da invisibilidade e da submissão compulsória para um estado de liberdade e integridade física e psicológica.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA PARÁ. Pro Paz em Marabá fortalece rede de garantias de direitos da mulher e da criança. Disponível em: http://agenciapara.com.br/Noticia/178748/pro-paz-em-maraba-fortalece-rede-de-garantias-de-direitos-da-mulher-e-da-crianca. Acesso em: 09 de maio de 2019.

ATLAS BRASIL. **O Atlas.** Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas_/. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Subcomissão para Analisar a Situação da Mulher no Mercado de Trabalho. **Situação da mulher no mercado de trabalho.** Edição 105 de Ação parlamentar. Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2000.

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 10 de maio de 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher**

Câmara dos Deputados. Mapa da violência contra a mulher - 2018. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2019.

CARVALHO, Ana Paula Comin de. **Desigualdades de gênero, raça e etnia.** Curitiba: InterSaberes, 2012.

CASTRO, Ana Paula Fernandes Trigo Mattos. **Entrevista oral.** Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher. Marabá, 26 de Junho de 2018

COSTA, Albertina de Oliveira. **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais.** 1ª edição. Editora FGV: 2008.

CORREIO DE CARAJÁS. **Parauapebas e Marabá lidera denúncias de violência contra a mulher.**Disponível em: https://correiodecarajas.com.br/parauapebas-e-maraba-lideram-denuncias-de-violencia-contra-a-mulher/. Acesso em: 09 de maio de 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e Conversas de Mulher.** 1ª, ed, São Paulo:Planeta, 2013. Disponível em: http://lelivros.black/book/download-historias-e-conversas-de-mulhermary-del-priore-em-epub-mobi-e-pdf/ Acesso em 09 de maio de 2019.

GOLVEIA, Patrícia. Entrevista. Coordenadoria da Mulher. Marabá. 26 de julho de 2018.

GOVERNO DO BRASIL. **Maria da Penha.** Disponível em: http://www.brasil.gov.br/governo/2012/04/maria-da-penha-1. Acesso em: 09 de maio de 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO – FJP. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017.** – Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf>. Acesso em: 03.jun.2017.

IMP – INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Relógios da Violência.** Disponível em: https://www.relogiosdaviolencia.com.br/#. Acesso em: 10 de maio de 2019.

LUIZ, Janailson Macêdo. REIS, Naurinete Fernandes Inácio. SILVA, Idelma Santiago da. **A ditadura e os rastros da repressão no sudeste paraense: desvelando memórias sobre a Casa Azul.** Sæculum Revista de História (nº 39-jul./dez. 2018) - Número temático "As Ditaduras Militares no Brasil e no Cone Sul: História, historiografia e memória". Universidade Federal da Paraíba.

MATTOS, Maria Virgínia Bastos de. **História de Marabá**/ Grafil, 1996, 20. CDD-981.15

MEC- Ministério da Educação. Políticas educacionais e sociais contribuem para IDH crescer. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34857>. Acesso em 04.jun.2017.

_____ . **Dilma destaca rapidez de obras de creches com método inovador.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33584 Acesso em 14.ago.2018.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução.** Disponível em: https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/. Acesso em: 10 de maio de 2019.

ORDENAÇÕES FILIPINAS - Disponíveis em: http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/ordenacoes.htm Acesso em 09 de maio de 2019.

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking IDHM Municípios 2010.** Disponível em: http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html>. Acesso em: 04.jun.2017.

POLÍCIA CIVIL PA. **Governo do Estado amplia apoio à mulher no enfrentamento à violência doméstica.** Disponível em: http://www.policiacivil.pa.gov.br/governo-do-estado-amplia-apoio-%C3%A0-mulher-no-enfrentamento-%C3%A0-viol%C3%AAncia-dom%C3%A9stica. Acesso em: 09 de maio de 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE XAMBIOÁ – TO. **Guerrilha do Araguaia.** Disponível em: https://www2.xambioa.to.gov.br/portal/guerrilha-do-araguaia/. Acesso em: 10 de maio de 2019.

RONCHETTI, Deborah. Entrevista oral. Coordenadoria da Mulher. Marabá, 26 de junho de 2018.

VELOSO, Julia Maria Rosa. Entrevista oral. Coordenadoria da Mulher. Marabá. 02 de agosto de 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil.** 1ª Edição. Brasília – DF – 2015. Disponível em: https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf. Acesso em: 10 de maio de 2015.