

E D U C A Ç Ã O

Série Justiça e Desenvolvimento
Educação

Organizadores
Luiz Alberto Oliveira Gonçalves
Regina Pahim Pinto

Fundação Carlos Chagas
Diretor Presidente: Rubens Murillo Marques
Av. Professor Francisco Morato, 1565
CEP 05513-900
São Paulo – SP
Brasil
www.fcc.org.br

The Ford Foundation – Escritório Brasil
Representante: Ana Toni
Praia do Flamengo, 154, 8. andar
CEP 22210-030
Rio de Janeiro – RJ
Brasil
www.fordfound.org/riodejaneiro

The Ford Foundation International Fellowships Program (IFP)
Executive Director: Joan Dassin
809 United Nations Plaza, 9th Floor
New York, NY 10017
USA
www.fordifp.net

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – Seção Brasil
Coordenadora: Fúlvia Rosemberg
Av. Professor Francisco Morato, 1565
CEP 05513-900
São Paulo – SP
Brasil
www.programabolsa.org.br

SÉRIE JUSTIÇA E DESENVOLVIMENTO / IFP-FCC

EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES (UFMG)
REGINA PAHIM PINTO (FCC)

REALIZAÇÃO

 *Fundação
Carlos Chagas*

APOIO



PROGRAMA INTERNACIONAL
DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA FUNDAÇÃO FORD



FORD FOUNDATION

Copyright © 2007 Fundação Carlos Chagas

Todos os direitos desta edição reservados à
Editora Contexto (Editora Pinsky Ltda.)

Capa

Antonio Kehl

Projeto gráfico e diagramação

Gapp Design

Revisão

Daniela Marini Iwamoto

Lilian Aquino

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação / organizadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves,
Regina Pahim Pinto. — São Paulo : Contexto, 2007. — (Série justiça
e desenvolvimento/IFP-FCC) Vários autores. Realização: Fundação
Carlos Chagas. Apoio: Programa Internacional de Bolsas de Pós-
Graduação da Fundação Ford.

ISBN 978-85-7244-360-9

I. Educação – Coletâneas I. Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira.
II. Pinto, Regina Pahim. III. Série.

07-1982

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

I. Educação : Coletâneas 370

EDITORA CONTEXTO

Rua Dr. José Elias, 520 – Alto da Lapa

05083-030 – São Paulo – SP

PABX: (11) 3832 5838

contexto@editoracontexto.com.br

www.editoracontexto.com.br

Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.



Sumário

Apresentação	7
Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.....	9
<i>Joan Dassin</i>	
A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chagas	13
<i>Fúlvia Rosemberg</i>	
Prefácio.....	21
<i>Luiz Alberto Oliveira Gonçalves</i>	
Práticas educativas ambientais em Alto do Rodrigues (RN): uma análise do programa de educação ambiental da Petrobras.....	27
<i>Alexandro Rodrigues Ribeiro</i>	
O uso de <i>corpus</i> computadorizado no ensino e na aprendizagem de línguas em escolas públicas de Dourados (MS).....	43
<i>Ednei Nunes de Oliveira</i>	
Escola, movimento negro e memória: o Treze de Maio em Sorocaba – 1930	59
<i>Fátima Aparecida Silva</i>	

Evasão escolar de jovens do ensino médio em escola pública de Itaituba (PA).....	75
<i>Francisco Cláudio de Sousa Silva</i>	
Escola, juventude negra e hip hop: um ensaio sobre biopotência	91
<i>Ione da Silva Jovino</i>	
<i>Rap, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP).....</i>	111
<i>Jair Santana</i>	
Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em Araraquara (SP)	131
<i>Laésse Venancio Lopes</i>	
A Geografia e os estudos referentes ao segmento negro na sociedade brasileira	147
<i>Leomar dos Santos Vazzoler</i>	
A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa	163
<i>Luciano Simões de Souza</i>	
Entre braços, palmos e tarefas: práticas sociais de produção	183
<i>Marilene Santos</i>	
A ética como práxis na educação da infância	201
<i>Nilda da Silva Pereira</i>	
Os autores.....	217

Apresentação

É com imensa satisfação que o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, o Escritório do Brasil da Fundação Ford e a Fundação Carlos Chagas trazem a público a *Série Justiça e Desenvolvimento / IFP-FCC* cujo objetivo é divulgar as pesquisas desenvolvidas por bolsistas egressos/as do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP), no decorrer dos seus cursos de mestrado ou doutorado, que se inicia com a coletânea “Educação”.

A Fundação Carlos Chagas, responsável pela realização desta coletânea, é a instituição parceira do Ford Foundation International Fellowships Program na implementação, no Brasil, desta experiência pioneira de ação afirmativa na pós-graduação.

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford

Em 2001, teve início o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP) com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social. Financiado com a maior concessão individual de verbas já feita pela Fundação Ford a um único programa, o IFP oferece bolsas de pós-graduação de até três anos para obtenção de títulos de mestre, doutor ou profissional especializado em uma ampla gama de disciplinas acadêmicas e campos interdisciplinares em qualquer país do mundo. O Programa trabalha em parceria com organizações locais em 22 países da Ásia, África, América Latina e Rússia para identificar os fatores – entre os quais situação socioeconômica, gênero, etnia, raça, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política ou deficiência física – que constituem as maiores barreiras à educação superior em determinados países.

Em seis anos de funcionamento, o IFP comprovou definitivamente que talento intelectual e compromisso social abundam nas comunidades marginalizadas de todo o mundo em desenvolvimento, e que o acesso à educação superior pode ser ampliado sem prejuízo dos padrões acadêmicos. Ao contrário, os/as bolsistas IFP têm obtido bons resultados em muitos dos programas de pós-graduação mais competitivos do

mundo. O IFP selecionou aproximadamente 2.500 bolsistas – cerca da metade são mulheres – entre mais de 110 mil candidatos/as no mundo inteiro, indicando que há uma imensa demanda não atendida por educação superior avançada entre os/as candidatos/as com o perfil “IFP”. Na América Latina, quase 600 bolsistas foram selecionados/as, incluindo brasileiros/as de descendência africana e indígena, bem como membros de grupos indígenas e de outras comunidades marginalizadas do México, da Guatemala, do Peru e do Chile. No mundo todo, dois terços dos/as bolsistas IFP nasceram na zona rural ou em cidades pequenas; mais de 80% são os/as primeiros/as na família a obter grau universitário. Mais da metade dos/as Bolsistas IFP têm mães que não freqüentaram a escola ou apenas completaram o ensino fundamental; quase todos/as os/as bolsistas revelam que dificuldades financeiras e discriminação baseada em gênero, etnia ou outros fatores semelhantes foram os principais obstáculos enfrentados na busca de realizar seu sonho de educação superior.

Apesar dessas desvantagens, os/as Bolsistas IFP sobressaem nas atividades acadêmicas e também demonstram grande potencial de liderança na defesa da justiça social. No aspecto acadêmico, mais de 2 mil bolsistas foram aceitos/as em cerca de 400 universidades de praticamente 40 países, incluindo instituições de alta qualidade na região de origem do/a bolsista, bem como nas principais universidades da América do Norte, da Europa e da Austrália. No final de 2006, entre os/as mais de mil ex-bolsistas, considerando todos/as os/as Bolsistas IFP, menos de 1% não havia conseguido terminar a bolsa, ao passo que 85% dos/as ex-bolsistas matriculados/as em programas de mestrado e 43% daqueles/as matriculados/as em programas de doutorado – muitos/as dos/as quais ainda estão freqüentando o curso – já haviam obtido com sucesso seu título acadêmico. Um quarto dos/as bolsistas que concluíram o programa de mestrado com patrocínio do IFP prossegue seus estudos apoiado por outras fontes.

Os/as bolsistas IFP não se tornam parte das estatísticas de “evasão de cérebros”. Dos/as ex-bolsistas, aproximadamente três quartos moram atualmente em seu país de origem, ao passo que a quase totalidade dos/as demais continuam no exterior em busca de títulos acadêmicos mais avançados ou complementam seu treinamento profissional. E, praticamente todos/as os/as ex-bolsistas – estejam eles/elas no país

de origem ou no exterior, dando continuidade aos estudos ou fazendo treinamento profissional – participam de atividades de justiça social. Já há exemplos remarcáveis de ex-bolsistas fundando ONGs e criando projetos de geração de renda para melhorar o padrão de vida em bairros pobres, estabelecendo e dirigindo clínicas de saúde em áreas carentes, defendendo os direitos humanos entre populações vulneráveis e, em muitas instâncias por todo o mundo, combinando pesquisa acadêmica rigorosa com análise de políticas e ação social.

O IFP-Brasil, com mais de 200 bolsistas selecionados/as desde 2002, tem papel de destaque nesse Programa mundial. O IFP-Brasil atuou com êxito no contexto dos debates nacionais sobre ação afirmativa que levantaram questões profundas sobre a discriminação endêmica no ensino superior brasileiro. O Programa IFP no Brasil vem recebendo apoio inestimável da Fundação Carlos Chagas, sendo administrado com competência e dedicação por uma equipe de seus pesquisadores. Conta, ainda, com assessoria de alguns/algumas dos/das principais pesquisadores/as acadêmicos/as e ativistas sociais brasileiros/as. O IFP-Brasil vem desenvolvendo um processo de seleção transparente que atende aos membros das comunidades carentes sem jamais sacrificar o rigor intelectual ou os padrões acadêmicos.

Os/as autores/as dos trabalhos publicados neste volume – o primeiro de uma importante Série que reunirá e apresentará os trabalhos dos/as ex-bolsistas no Brasil – responderam com êxito às exigências de programas de pós-graduação altamente competitivos. Eles/elas obtiveram seu título acadêmico e também o direito de serem ouvidos/as como vozes autorizadas sobre questões educacionais da maior importância. O fato de essas vozes representarem setores da sociedade brasileira que geralmente não são ouvidos pelos círculos acadêmicos é um testemunho da tenacidade desses/as estudantes como pesquisadores/as emergentes. É também uma forma de lembrar que as questões sociais complexas, como a interação entre raça, etnia e educação na sociedade brasileira, são tratadas com mais empenho por quem tem profundo conhecimento pessoal das questões pesquisadas e dos problemas que pretende resolver.

O IFP tem orgulho de apresentar este volume inaugural de trabalhos de ex-bolsistas IFP, e aproveitamos para expressar nosso reconhecimento pelas importantes contribuições dos/as autores/as. Esperamos que esta

publicação ajude a divulgar esses/as ex-bolsistas IFP a todas as pessoas interessadas nos importantes temas sobre educação tratados nestes trabalhos. A publicação permite, também, ressaltar o fato de que pesquisadores/as de grupos sociais marginalizados podem contribuir de forma substancial para a discussão abalizada sobre a realidade social brasileira, acrescentando informações valiosas ao corpo disponível de conhecimento e trazendo novas perspectivas para o tratamento de questões fundamentais de grande importância para a sociedade como um todo.

Joan Dassin

Diretora Executiva

Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford

Nova York

Fevereiro de 2007

A implementação do Programa IFP no Brasil pela Fundação Carlos Chagas

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford foi introduzido no Brasil em 2001, após estudo preliminar encomendado pelo Escritório do Brasil da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG) e Marco Antonio Rocha (Fulbright do Brasil), que indicaram a Fundação Carlos Chagas como instituição brasileira a ser parceira do International Fellowships Program.

A indicação e o aceite da Fundação Carlos Chagas para ser parceira na implantação de experiência educacional inovadora e desafiante – o primeiro programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira – respaldam-se nas reconhecidas respeitabilidade e competência de nossa instituição no campo de seleção e formação de recursos humanos, bem como na produção e divulgação de conhecimentos em prol do desenvolvimento humano-social.

Assim, o trio de pesquisadoras do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas responsável pela coordenação do Programa IFP no Brasil (Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos e Regina Pahim Pinto) vem contando, nessa lida, com o acervo de experiências e competências institucionais acumulado nos diversos setores e campos de atuação da Fundação Carlos Chagas,

bem como com a profícua história de parceria com o Escritório do Brasil da Fundação Ford.

Desse modo, procedimentos técnicos e princípios éticos para que concursos públicos sejam transparentes, mapeamento do impacto e de processos intervenientes na fabricação das desigualdades educacionais brasileiras, estratégias pedagógicas para o aprimoramento de pesquisadores emergentes e ativistas, produção, sistematização e divulgação do conhecimento constituem parte do acervo institucional da Fundação Carlos Chagas partilhado na implementação do Programa IFP no Brasil. Trata-se de acervo institucional construído nesses 43 anos de existência da Fundação Carlos Chagas, do qual destacamos, a título de exemplo: os mais de 2.600 concursos públicos realizados, os 267 projetos de pesquisas, assessoria e formação realizados pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, os 128 números publicados da revista *Cadernos de Pesquisa* e os 35 de *Estudos em Avaliação Educacional*.

Por seu lado, o International Fellowships Program partilhou sua proposta inovadora, recursos financeiros, seu apoio generoso e reflexivo e a participação em uma rede internacional de instituições parceiras, o que, também, nos tem respaldado no enfrentamento desse desafio que tem sido delinear e implementar um programa de ação afirmativa na pós-graduação brasileira.

O Programa IFP foi lançado, no Brasil, em contexto bastante peculiar quando comparado ao cenário dos parceiros internacionais: intenso debate sobre ação afirmativa no ensino superior (graduação); pós-graduação brasileira institucionalizada, em expansão e adotando procedimentos de seleção e avaliação formalizados. Porém, enfrentamos, como os demais parceiros internacionais, os desafios de um sistema de pós-graduação que também privilegia segmentos sociais identificados com as elites nacionais, sejam elas econômicas, regionais ou étnico-raciais. Essas características contextuais orientaram a adequação do design e dos recursos na implementação do Programa no Brasil, inclusive a publicação desta Série de coletâneas de autoria de bolsistas brasileiros/as egressos/as do IFP.

Uma primeira particularidade na implementação do Programa IFP no Brasil foi a de se identificar, desde seu lançamento, como um programa de ação afirmativa, na medida em que seu público-alvo são pessoas “excluídas” ou subrepresentadas na pós-graduação. Ou seja, seu objetivo

é oferecer um tratamento preferencial a certos segmentos sociais que, devido à estrutura social do país, teriam as menores possibilidades de acesso, permanência e sucesso na pós-graduação em decorrência de atributos adscritos.

Uma segunda particularidade da implementação do Programa IFP no Brasil foi a de respeitar a cultura que orienta as práticas locais de fomento à pesquisa e à pós-graduação, adequando-a às regras internacionais que regem o Programa e às estratégias pertinentes a programas de ação afirmativa.

Para que o/a leitor/a situe essa Série no conjunto de práticas do IFP no Brasil, apresentamos, resumidamente, as diversas dimensões desse programa de ação afirmativa na pós-graduação.

Grupos-alvo. O Programa IFP, no Brasil, oferece a cada ano, aproximadamente, 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões norte, nordeste e centro-oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Tais segmentos sociais são os que apresentam os piores indicadores de acesso à pós-graduação (fonte: PNAD 2003).

Difusão. Como todo programa de ação afirmativa, a difusão do Programa IFP no Brasil é pró-ativa, visando atingir os grupos-alvo por diferentes estratégias: recursos visuais, lançamentos descentralizados, divulgação em mídia especializada, parcerias com instituições sociais e acadêmicas.

Inscrição na seleção. No início do segundo trimestre civil de cada ano, são abertas, durante um período de três meses, inscrições para a seleção anual. Os documentos solicitados para postular uma candidatura ao Programa, e que incluem, entre outros, um Formulário para Candidatura e a apresentação de um pré-projeto de pesquisa, procuram coletar informações sobre: atributos adscritos visando caracterizar o pertencimento do/a candidato/a aos grupos-alvo; potencial/mérito acadêmico, de liderança e de compromisso social.

Seleção. A seleção ocorre em duas fases: na primeira selecionam-se os/as 200 candidatos/as que, em decorrência dos atributos adscritos, teriam a menor probabilidade de terminar o ensino superior. Selecionam-se, a seguir, os/as candidatos/as com melhor potencial/desempenho acadêmico, de liderança e de compromisso social com o apoio de assessores

ad hoc (que avaliam o pré-projeto) e de uma comissão de seleção brasileira, renovada periodicamente.

A pertinência das práticas delineadas e adotadas para divulgação e seleção pode ser comprovada na configuração do perfil de candidatos/as e bolsistas brasileiros/as ao longo dessas seleções em consonância estrita com os grupos-alvo (veja tabela a seguir).

Perfil de candidatos/as e bolsistas por seleção. Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – Brasil.

Seleção	2002		2003		2004		2005		2006	
Atributos	Candi-datos	Bolsistas	Candi-datos	Bolsistas	Candi-datos	Bolsistas	Candi-datos	Bolsistas	Candi-datos	Bolsistas
Total	1506	42	931	42	1212	46	1219	40	955	40
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
SEXO										
feminino	66,6	54,7	67,6	52,4	66,9	50,0	68,0	47,5	71,7	52,5
masculino	33,4	45,3	32,4	47,6	33,1	50,0	32,0	52,5	28,3	47,5
NÍVEL										
doutorado	24,1	26,2	25,9	23,8	22,5	26,0	18,1	25,0	22,6	25,0
mestrado	75,6	73,8	73,8	76,2	77,5	74,0	81,6	75,0	77,4	75,0
não consta	0,3	—	0,3	—	—	—	0,3	—	—	—
RAÇA/ETNIA										
branca	37,5	9,5	33,8	7,1	26,4	0	24,1	0	19,7	0
negra/índigena	62,3	90,5	65,3	92,9	72,9	100,0	75,2	100,0	78,8	100,0
não consta	0,2	—	0,9	—	0,7	—	0,7	—	1,5	—
REGIÃO DE RESIDÊNCIA										
N / NE / CO	50,6	57,2	52,3	61,9	52,2	69,5	56,9	60,0	56,0	55,0
S / SE	48,9	42,8	46,5	38,1	46,2	30,5	42,9	40,0	43,4	45,0
não consta	0,5	—	1,2	—	1,6	—	0,2	—	0,6	—

Fonte: FCC – Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Arquivos (2007).

Porém, um programa de ação afirmativa não se resume à adoção de procedimentos específicos de divulgação e seleção. O acompanhamento de bolsistas e ex-bolsistas constitui pedra de toque de sua implementação.

Acompanhamento. O acompanhamento se adequa às três etapas da trajetória do/a bolsista no Programa: pré-acadêmica, acadêmica e pós-bolsa. A etapa pré-acadêmica (duração máxima de um ano) destina-se à preparação do/a bolsista para o processo de seleção em programas de pós-graduação, no Brasil ou no exterior. Apesar de não oferecer verba para manutenção individual, o acompanhamento pré-acadêmico disponibiliza recursos financeiros, apoio logístico e de orientação para que o/a bolsista participe, com sucesso, de até quatro processos de seleção na pós-graduação: viagens, estada, inscrição, cursos de línguas e informática, orientação pré-acadêmica, entre outros.

Na etapa acadêmica, o/a bolsista recebe apoio financeiro, logístico e retaguarda de orientação para que prossiga com dedicação exclusiva e sucesso, no tempo requerido, sua formação pós-graduada: manutenção, custeio acadêmico, recursos para livros, computador e formação complementar ao *cursum* acadêmico.

Os recursos alocados pela Fundação Ford, a disponibilidade atenciosa e reflexiva das equipes centrais responsáveis pelo Programa IFP, o acompanhamento atento da Equipe da Fundação Carlos Chagas, a colaboração competente dos programas e orientadores de pós-graduação e, certamente, o potencial e empenho dos/as bolsistas têm amparado os excelentes resultados obtidos nessas duas etapas do Programa IFP no Brasil: até a presente data, todos/as os/as bolsistas selecionados/as (210 no total de cinco seleções) ingressaram em programas de pós-graduação brasileiros credenciados pela Capes ou estrangeiros de escol; registramos poucas perdas por desistência (3), reprovação acadêmica (1) ou descumprimento de regras contratuais (4). Além disso, o tempo médio para titulação no mestrado de bolsistas IFP tem sido excepcional: média 24,4 meses e mediana 24 meses.

A notar, ainda, uma particularidade do Programa IFP no Brasil: a grande maioria de nossos/as bolsistas (195) permanece no país e, dentre esses, poucos (25) solicitaram bolsas “sanduíche” para complementar sua formação no exterior. Dentre os/as bolsistas brasileiros/as que optam por curso no exterior, a maioria (23) se dirige a universidades portuguesas, especialmente à Universidade de Coimbra. O desconhecimento de idioma estrangeiro parece, pois, constituir o maior empecilho para as saídas do Brasil, além das boas oportunidades oferecidas pela pós-graduação brasileira.

Possivelmente, carência equivalente pode explicar, em parte, o fato de que o Brasil vem sendo escolhido por bolsistas IFP moçambicanos/as para realizarem seus estudos de mestrado e doutorado.¹

O *pós-bolsa* foi a última etapa na trajetória de bolsista IFP a ser implantada. De fato, no Brasil, a sua implantação está em processo e a Série que se inicia com a publicação desta primeira coletânea é, para nós, motivo de muita satisfação, pois consolida a etapa do pós-bolsa.

Na medida em que o Programa IFP objetiva, em última instância, a formação de líderes comprometidos com a constituição de um mundo mais justo, igualitário e solidário, a formação pós-graduada é entendida como uma das ferramentas para o empoderamento dessas novas lideranças. Outra ferramenta é a constituição e o fortalecimento de redes sociais que oferecem apoio coletivo e ampliam a visibilidade do grupo. Daí a importância da etapa pós-bolsa. As estratégias para a constituição, o fortalecimento e a visibilidade de redes sociais são múltiplas. Em diversos países em que o IFP foi implantado, estão se constituindo organizações nacionais de ex-bolsistas IFP, com perspectivas de articulação internacional. No Brasil, está em processo a constituição de uma associação de bolsistas egressos/as do IFP.

A Equipe da Fundação Carlos Chagas tem estado, também, atenta à consolidação de redes sociais entre bolsistas e egressos/as do IFP, bem como sua articulação com outras redes e a sociedade mais abrangente, na formulação e implementação desse Programa no Brasil. Assim, temos planejado e executado atividades que fortalecem as relações entre bolsistas e ex-bolsistas, pois, como a duração da bolsa é de no máximo três anos e os/as bolsistas estão dispersos geograficamente, a criação e o fortalecimento de vínculos inter e intrageracionais devem ser incentivados. Nesse intuito, realizamos um encontro anual entre bolsistas e ex-bolsistas para a apresentação de trabalhos e publicamos um boletim semestral. E agora iniciamos a publicação das coletâneas com apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. O destaque a esse apoio é oportuno, pois, no contexto internacional do Programa IFP, trata-se de experiência inovadora. Oxalá estimule novas parcerias.

¹ Os/as bolsistas IFP que vêm estudar no Brasil, da Guatemala, de Moçambique e do Peru são acompanhados pelas instituições parceiras daqueles países.

As coletâneas. A organização e a publicação de coletâneas de textos de bolsistas egressos/as do IFP constituem, para a equipe da Fundação Carlos Chagas, uma atividade essencial, e não um apêndice, na formatação de um programa de ação afirmativa na pós-graduação. Em primeiro lugar, porque a preparação dos originais – isto é, a elaboração dos artigos – significa uma complementação na formação dos/as bolsistas, nem sempre assumida pelos programas de pós-graduação. Preparar artigos, submetê-los ao crivo dos pares, acatar críticas pertinentes, aprimorar os originais são competências indispensáveis não apenas a acadêmicos, mas também a ativistas. Assim, bolsistas egressos/as do IFP e os organizadores desta coletânea – Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Regina Pahim Pinto –, ao encetarem um diálogo intenso para a formatação dos artigos conforme padrões acadêmicos, participaram da complementação da formação intelectual de pesquisadores/as emergentes.

Em segundo lugar, porque uma Série de coletâneas publicada, neste momento da trajetória do Programa IFP no Brasil, tem o potencial de reforçar vínculos entre bolsistas e ex-bolsistas ao oferecer insumos bibliográficos para pesquisadores/as e ativistas em formação e ação.

Em terceiro lugar, porque coletâneas temáticas, e não publicações dispersas, podem fortalecer o impacto da inovação. Isso já havíamos aprendido em outros momentos da história do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, quando, por exemplo, os programas de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero contribuíram, nos anos 1980 e 1990, para a introdução e consolidação de novo tema de pesquisa no Brasil: estudos sobre a condição feminina e de gênero.²

No caso da Série que se inicia com esta coletânea, as inovações são múltiplas: conjunto de textos produzidos por mestres e doutores que participaram de um programa de ação afirmativa na pós-graduação; textos produzidos por mestres e doutores originários de diferentes regiões do país e que freqüentaram, entre 2003 e 2006, cursos de pós-graduação de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras;

² Projeto coordenado por Maria Cristina Bruschini, que contou com o apoio do Escritório do Brasil da Fundação Ford. Cf. Maria Cristina Bruschini e Sandra G. Umbehaum (orgs.). *Gênero, democracia e sociedade*. São Paulo: FCC/Editora 34, 2002.

textos produzidos por mestres e doutores que afinaram seu olhar sobre as relações sociais a partir de uma dura experiência de exclusão; textos produzidos por mestres e doutores que aceitaram o desafio de tornarem público, em curto espaço de tempo após sua titulação, sua primeira produção escrita acadêmica. Textos produzidos por mestres e doutores que compartilham do projeto de construção de um Brasil mais justo, igualitário e solidário.

Fúlvia Rosemberg

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
Coordenadora, no Brasil, do Programa IFP

Prefácio

A força persuasiva das coletâneas reside no fato de que elas podem garantir sempre uma pluralidade de vozes, ou de maneiras diferentes de dizer uma mesma coisa, ou, então, de proporcionar uma visão panorâmica acerca de um acontecimento ou de um fenômeno qualquer.

O diferencial das coletâneas é exatamente seu formato de rede-molecular. O leitor pode começar a ler de qualquer ponto da obra: do segundo para o quarto texto, retornando ao primeiro, saltando para o último, e assim por diante. Não importa a direção, desde que ele entre na rede proposta, segundo seu interesse e intenção.

Propor uma coletânea pressupõe, assim, fazer parte de um jogo de configuração no qual se é livre para introduzir um texto, um autor ou um conjunto de excertos, que é como em geral se define esse tipo de composição.

Entretanto, em nosso caso, estamos diante de uma coletânea *sui generis*: formada por autores e por autoras que não têm a mesma formação, eventualmente partilham a mesma área de conhecimento, mas escreveram sobre objetos diferentes e pesquisaram seus temas em cursos e universidades diversificados, enfim, são sujeitos que conservam entre si diferenças significativas, mas têm pontos em comum, razão pela qual se unem em uma mesma obra.

É com imenso prazer que prefaciamos a presente coletânea, com trabalhos de pesquisadores/as que participaram como bolsistas de um programa específico de ação afirmativa, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Suas trajetórias de vida são fascinantes, marcadas por impressionantes processos de mobilidade social. Indivíduos que, apesar das adversidades e das desigualdades estruturais, têm construído percursos que testemunham importantes transformações.

Os trabalhos aqui apresentados mostram uma perfeita simbiose de ação afirmativa e mérito acadêmico. Os autores puderam, ao longo de seus estudos, dedicar-se integralmente à pesquisa sob orientação sistemática, concluindo suas dissertações e teses nos prazos previstos e com a qualidade necessária.

Apresentaremos cada trabalho obedecendo a ordem alfabética.

Começamos com o artigo de Alexandro Rodrigues Ribeiro, intitulado “Práticas educativas ambientais em Alto do Rodrigues (RN): uma análise do programa de educação ambiental da Petrobras”. Nele, o autor analisa os desdobramentos do referido Programa, ressaltando o seu impacto na comunidade. Mostra como a ação de Educação Ambiental foi construída a partir de uma intensa crítica ao desenvolvimento econômico típico das sociedades modernas. Dentre os vários objetivos a serem atingidos, o mais importante, para a Educação Ambiental, segundo o artigo, é constatar que o homem faz parte da natureza. O artigo mostra, ainda, como o Programa de Educação Ambiental em Alto do Rodrigues motivou ações nas escolas e trouxe mudanças para a comunidade local.

O artigo de Ednei Nunes de Oliveira analisa “O uso de *corpus* computadorizado no ensino e na aprendizagem de línguas em escolas públicas de Dourados (MS)”. A pesquisa tinha como objetivo estudar até que ponto os docentes da área do ensino de línguas fazem uso dos computadores como suportes em suas aulas. O foco do estudo foi o treinamento que esses docentes recebiam no Núcleo de Tecnologia Educacional de Dourados-MS (NTE). O artigo analisa o próprio processo de treinamento, bem como as concepções metodológicas que o fundamentavam.

O artigo de Fátima Aparecida Silva, intitulado “Escola, movimento negro e memória: o Treze de Maio em Sorocaba – 1930”, apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho histórico. Por meio de depoimentos

de uma militante da Frente Negra Brasileira, movimento que vigorou nos seis primeiros anos da década de 1930, a autora busca recuperar o significado que aquele movimento dava à data da Abolição. Com base nisso, ela investiga se há “memória” nas escolas referente às comemorações dessa data no período considerado. Para dar concretude ao estudo, a autora focalizou um ramo da Frente Negra Brasileira, na cidade de Sorocaba, interior do estado de São Paulo.

Francisco Cláudio de Sousa Silva, em “Evasão escolar de jovens do ensino médio em escola pública de Itaituba (PA)”, busca identificar os motivos/fatores que concorrem para a evasão escolar de jovens em geral, pertencentes à camada desfavorecida socialmente. Dentre esses fatores, o autor ressalta a questão de gênero. São as mulheres que mais evadem por motivos, em geral, relacionados à própria condição feminina: gravidez, duplas jornadas e, ainda, cuidados com a prole.

No artigo de Ione da Silva Jovino, “Escola, juventude negra e *hip hop*: um ensaio sobre biopotência”, a autora toma as produções artístico-culturais dos jovens como ponto de partida da sua análise acerca de questões que os envolvem diretamente. Por meio de relatos, a autora descreve o significado do *hip hop* para esses jovens. E, ainda, revela o que eles pensam da escola que freqüentam, reconstruindo, com base em suas narrativas, os “espaços” dentro dos quais eles estabelecem seus territórios, criam redes e “produzem amizades”.

O artigo focaliza a escola pela perspectiva dos jovens. Explicita os preconceitos que os envolve, recupera narrativas importantes sobre o cotidiano escolar (sala de aula, relação professor-aluno, violência na escola, etc.), abre espaço para discutir o que há ainda de positividade da escola para esses jovens. E, por fim, o artigo dá um retrato completo do estudo realizado e, com isso, traz contribuições inestimáveis para a área da educação, em especial, para os estudos consagrados a Educação e Juventude.

O artigo “*Rap*, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP)”, de Jair Santana, apresenta um estudo com jovens estudantes, em situação de liberdade assistida, que tinham algum vínculo com os grupos de *rap* e *hip hop*. O objetivo do estudo era ouvir esses jovens para verificar até que ponto a participação deles nesses grupos juvenis poderia influenciar seu olhar, sua vida, seus encantamentos e desencantamentos, suas

opiniões sobre a escola, a sociedade, os amigos e a família. A hipótese central do trabalho era a de que esse movimento não se reduz a “uma estética ou estilo musical, mas a uma ação aglutinadora, confrontadora e transformadora” na experiência juvenil. Por meio dessa manifestação cultural, os jovens, segundo o autor, querem chamar a atenção sobre si e sobre suas condições de vida. Reivindicam e denunciam injustiças.

Em “Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em Araraquara (SP)”, Laésse Venancio Lopes analisa a implantação do referido projeto, que, segundo ele, era uma iniciativa do governo federal direcionada a todas as escolas rurais, com vistas a corrigir distorções nos processos de ensino na área do meio ambiente. O objetivo do artigo é discutir a efetividade dos propósitos definidos por uma vertente do Projeto Educação do Campo em um assentamento rural de Araraquara (SP). Dentre as críticas apresentadas, o autor salienta o modelo de escola transplantado do contexto europeu para experiência concreta.

Outro artigo que compõe esta coletânea foi escrito por Leomar dos Santos Vazzoler, “A Geografia e os estudos referentes ao segmento negro na sociedade brasileira”. Nele, a autora analisa questões referentes à população negra em sua relação com o espaço territorial, com os lugares e com a sociedade. No dizer da própria autora, privilegiou-se a Geografia por ser esta uma disciplina que está presente nos diferentes níveis de ensino. No artigo, a autora apresenta o resultado de suas análises dos conceitos e categorias que compõem o *corpus* da referida disciplina, dos livros didáticos de 5ª e 6ª séries, adotados por escolas públicas, e das falas dos professores e especialistas para conhecer suas respectivas idéias sobre o potencial da Geografia na discussão das questões raciais.

Luciano Simões de Souza escreve um artigo instigante sobre “A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa”, com base em uma experiência, na cidade de Salvador (BA), denominada Escola Interativa, na qual se desenvolvem, junto aos jovens, as competências comunicacionais importantes para a referida formação. O artigo analisa as práticas educativas voltadas para o uso dos processos interativos, via tecnologias de comunicação disponíveis no espaço escolar. Analisa, também, o aprendizado de processos de leitura crítica dos meios e das mensagens midiáticas e as experiências desse tipo de produção.

“Entre braços, palmos e tarefas: práticas sociais de produção” é um outro artigo que compõe esta coletânea. Escrito por Marilene Santos, tem por objetivo problematizar as práticas sociais (das famílias assentadas), com apoio das teorizações do campo etnomatemático e do currículo, numa perspectiva alinhada com o pós-modernismo. A autora analisa o fracasso da escola formal no ensino da matemática, seu despreparo para lidar com os saberes prévios dos alunos, desconhecendo que estes trazem noções e medidas “matemáticas” aprendidas na comunidade.

Por fim, a coletânea conta também com o artigo de Nilda da Silva Pereira, intitulado “A ética como práxis na educação da infância”, que propõe analisar as práticas de professores de educação infantil, no que se refere à ética e ao desenvolvimento crítico das crianças em relação aos valores “que expressam a falta de cuidado com o outro ou com a vida humana”. O artigo finaliza a análise ressaltando, de forma bastante positiva, o empenho das educadoras no ensino da Ética a seus alunos, empenho que se evidencia pela vontade de estudar, de discutir, de renovar conhecimentos.

Esses são, portanto, os artigos que compõem esta coletânea. Todos, frutos de pesquisa, deixam claramente a marca de seus autores, para quem a escolha do tema não foi fortuita, em geral estavam já envolvidos/as com as questões das pesquisas muito antes de começarem sua trajetória na pós-graduação. Deixamos, assim, aos leitores que usufruam desses textos e possam conhecer o resultado de uma ação afirmativa que, certamente, ainda será muito fecunda.

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves

Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais

Práticas educativas ambientais em Alto do Rodrigues (RN): uma análise do programa de educação ambiental da Petrobras

Alexandro Rodrigues Ribeiro

RESUMO

Compatibilizar o desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente é o desafio do setor produtivo, responsável por parcela significativa dos problemas ambientais. A Petrobras, como parte de sua política ambiental, criou em 1997 um Programa de Educação Ambiental em Alto do Rodrigues (RN). Muitas atividades foram desenvolvidas com a participação de alunos e comunidade. Uma comissão formada por atores sociais desenvolveu ações práticas e educativas, aproximando a escola e a comunidade. Passados seis anos da experiência, o Programa de Educação Ambiental na Comunidade obteve impactos bastante positivos, mas de caráter pontual e não teve a mesma positividade no que se refere à avaliação dos currículos e a outras atividades formais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE

DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO — MEIO AMBIENTE — EDUCAÇÃO ECOLÓGICA — MOBILIZAÇÃO SOCIAL

INTRODUÇÃO

O relacionamento do ser humano com a natureza tem um forte caráter histórico, que se tem manifestado nas diferentes formas ao longo dos tempos. A história da tecnologia, por exemplo, expressa as singularidades desse relacionamento.

Para gerar os produtos de que os humanos precisam para sobreviver, o uso dos recursos naturais é imprescindível. Essa atividade, no entanto, não só gera resíduos que são “devolvidos” para a natureza como altera os estoques desses recursos. Tal processo foi intensificado após a Revolução Industrial, em razão da capacidade tecnológica criada. O processo de transformação de produtos primários em industrializados origina dois problemas: a degradação ambiental, pela retirada excessiva de recursos, e a poluição, pela produção de dejetos. A questão ambiental entra no imaginário contemporâneo a partir da visualização desses problemas e se firma nos anos 1990, em grande parte como conseqüência de encontros temáticos promovidos pela Organização das Nações Unidas, como a Eco 92, conferência de cúpula realizada no Rio de Janeiro da qual participaram mais de cem chefes de Estado.

O petróleo, principal produto utilizado para a geração de energia, tem sua exploração associada a grandes riscos ambientais, não somente durante o processo de extração, mas também durante o transporte, o armazenamento e o consumo. A Petrobras, principal empresa brasileira atuante na área, visando diminuir os riscos da atividade, desenvolveu um Programa de Educação Ambiental cujo objetivo era a sensibilização dos funcionários e de seus familiares para a questão, e que no município de Alto do Rodrigues, Estado do Rio Grande do Norte, estendeu-se também à comunidade, como projeto-piloto, com o nome de Programa de Educação Ambiental na Comunidade – PEAC.

Como se deu a concepção e o desenvolvimento desse Programa de Educação Ambiental e que impactos causou na comunidade? Essa é a questão que levantamos. Buscamos na pesquisa de campo analisar os fatores que motivaram a empresa a adotar tal programa, as diversas etapas do seu desenvolvimento, seus principais resultados e os impactos nas relações com a comunidade, analisados mediante a percepção de atores locais e de ações efetivamente empreendidas.

A noção de educação ambiental é uma noção cara ao nosso percurso investigativo. Para compreendê-la, retomamos uma idéia já apresentada: o setor produtivo é responsável por parcela significativa dos problemas ambientais globais. Entretanto, estudos e propostas elaboradas nas últimas décadas têm afirmado que é possível compatibilizar o desenvolvimento econômico e social com a preservação do meio ambiente e do equilíbrio ecológico (Valle, 1995).

Desse modo, a educação ambiental é um instrumento que pode atuar como mediador entre a economia e o meio ambiente. Orientada para a resolução de problemas concretos do meio ambiente, ela surge para tentar minimizar os efeitos advindos da exploração dos recursos naturais. A capacidade de intervenção na natureza é dada pelo grau de desenvolvimento tecnológico do agente, por seu poder econômico e, também, pelo tipo de atividade praticada. Assim, a capacidade de um agente como a Petrobras causar impactos é considerável, mesmo se este possui uma política de controle de riscos e um programa de educação ambiental.

REFERENCIAL TEÓRICO

A história da produção econômica e de seus impactos sobre o ambiente

O ser humano, ao se relacionar com a natureza, assumiu desde cedo um comportamento predador. Esse modelo vem desde os tempos pré-históricos, passa pelas civilizações da Antigüidade, pelo Mercantilismo da Idade Moderna, pela Revolução Industrial e chega até nossos dias, vigorando como modelo ideal durante boa parte do século XX (Távora Jr., 2001, p. 1). A mentalidade dominante, sob essa perspectiva, incrivelmente acentuada a partir da Revolução Industrial e resistente ainda hoje, era a de que a civilização, compreendida como desenvolvimento econômico, seria representada pela contínua luta do homem contra a natureza, no sentido de dominá-la e recriá-la.

As sociedades pré-capitalistas já apresentavam naquela época um grau considerável de avanço urbano e comercial, mas seu nível de desenvolvimento produtivo e populacional era ainda pequeno, não chegando a ameaçar de forma generalizada o equilíbrio do meio natural. De acordo com Lago e Pádua (1984), ao longo da história pré-capitalista, o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas permitiu uma falsa impressão

da existência de recursos naturais em quantidade ilimitada, para suprir o crescimento permanente das sociedades humanas.

Em épocas recentes, sob o avanço da industrialização e da inovação tecnológica, a corrida para o crescimento econômico tem sido mais impactante para a natureza, fato esse que contribuiu para criar a consciência contemporânea da noção de risco. Nesse sentido, alguns autores destacam a relação estreita entre modernização e surgimento de riscos. Para Giddens (2000), as questões ambientais ligadas ao aquecimento global, ao uso de materiais pesados em usinas nucleares e ao consumo de alimentos alterados, como exemplo de riscos, espalham-se pelo planeta em decorrência da globalização cada vez mais intensa. Suas conseqüências atingirão a todos, mesmo àqueles que delas não têm suficiente consciência.

Os riscos provenientes da desarmonia ambiental (poluição, chuvas ácidas, mortes de peixes, etc.) afetam diretamente o ser humano, uma vez que este também é parte do sistema biosfera. O estilo de vida moderno constitui um dos fatores que mais contribuem para a desestruturação desse sistema. A capacidade humana de interferência no meio ambiente tem-se multiplicado fantasticamente, tanto em razão do aumento da população como de sua concentração em áreas ambientalmente frágeis.

A percepção desse elenco de problemas ligados à degradação ambiental e a ameaça para a renovação dos recursos naturais, levaram o mundo a tomar consciência da finitude dos recursos e da fragilidade do planeta. A partir daí começam a se levantar as primeiras vozes de alerta e os primeiros estudos com caráter de diagnóstico. Ainda que esses fossem insuficientes para construir por si só uma nova percepção, a eles vieram se somar, no correr de poucos anos, vários desastres ecológicos (Bophal, Tchernobil, Goiânia, etc.), que contribuíram para tocar mais fortemente a consciência mundial e estabelecer um novo pensamento.

As buscas para minimizar os problemas ambientais surgiram à medida que eles iam ocorrendo. Os debates sobre os riscos de degradação do meio ambiente iniciaram-se ainda nos anos 1960 e fortificaram-se no início dos anos 1970. Indivíduos, grupos informais, associações formais e estudiosos começaram a promover discussões visando descobrir formas de enfrentar esses distúrbios.

A sensibilização necessária a essa nova percepção será uma tarefa da educação ambiental. Caberia a ela desenvolver novas metodologias

pedagógicas formais e não formais que fizessem o homem se perceber como parte da natureza. Um marco na história dessa disciplina foi a realização, em março de 1965, da Conferência em Educação da Universidade de Keele, na Grã-Bretanha. Na ocasião, utilizou-se pela primeira vez a expressão “educação ambiental” – EA –, e também se reivindicou que essa, naquele momento, tivesse uma conotação restrita uma vez que era concebida como conservação ou ecologia aplicada, conforme Dias (2003, p. 78). No Reino Unido, em 1968, surgiu o Conselho para Educação Ambiental, reunindo organizações voltadas para temas de educação e meio ambiente.

Em Tbilisi, Geórgia, ex-URSS, no ano de 1977, realizou-se a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, promovida pela Unesco, durante a qual foi elaborada a declaração sobre educação ambiental, cujas propostas passaram a ser fortemente apoiadas após o encontro. Na declaração foram definidas as características, a natureza, os objetivos, assim como as estratégias a serem adotadas no plano nacional e internacional de educação ambiental.

Na década de 1970, a educação ambiental começou a se estabelecer como campo singular com um caráter fortemente voltado para a natureza. O seu conteúdo na época, dizia respeito ao uso inadequado dos recursos naturais, ao consumo exagerado, ao não-tratamento dos efluentes e dejetos da industrialização, sua devolução ao meio ambiente sem tratamento, enfim, a poluição e a degradação ambiental ocupavam praticamente todo o campo de ação da educação ambiental.

Tomada como uma educação para a vida, a educação ambiental pressupõe o uso de metodologias que promovem o compromisso com a transformação e humanização da sociedade (Santos 1996). Dessa maneira, é lançada uma alternativa para novas formas de interpretação e ação no mundo, que suprime a visão exclusivamente técnica e instrumental e permite a manifestação de formas mais abrangentes, tanto no nível individual quanto no social, na construção de conhecimentos significativos.

A educação ambiental pode ser também uma alternativa às empresas que exploram os recursos ambientais não renováveis, pois, ao se tomar consciência das fragilidades do ambiente, é possível redirecionar os processos de exploração, no sentido de minimizar as suas falhas, otimizar as técnicas utilizadas e perceber a sustentabilidade em todas as suas dimensões: política, social, econômica, ambiental, cultural e

espacial (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – CMMAD – 1991, p. 46). Há, portanto, um papel social reservado às empresas, conforme cobra a consciência contemporânea.

Uma nova cultura – responsabilidade social das empresas

Uma visão puramente liberal enxergaria as empresas como agentes exclusivamente econômicos destinados à produção de bens e serviços, cuja interação com os indivíduos ocorre exclusivamente pelo pagamento de salários, como contrapartida do trabalho. Segundo Chiavenato (1993), entretanto, a empresa não se limita a essa função básica. Para ele, “As organizações constituem a forma dominante de instituição em nossa sociedade [...] as organizações permeiam todos os aspectos de vida moderna e envolvem atenção, tempo e energia de numerosas pessoas”. De acordo com essa concepção, as relações das empresas ou organizações com a sociedade ampliam-se, incluindo aspectos éticos, hoje cobrados de modo cada vez mais incisivo.

Constrói-se, portanto, em nossa época, o consenso de que além da responsabilidade em produzir bens, cabe também às empresas uma responsabilidade social, em que a ambiental é uma de suas vertentes.

Na esteira do pensamento ambiental, que preconiza a compatibilidade entre desenvolvimento econômico e preservação da qualidade do meio ambiente, a Petrobras começa a investir, na década de 1980, numa política na qual têm lugar a educação ambiental e as tecnologias específicas para proteção do meio ambiente. Em 1984, é construído o primeiro Centro Modelo de Combate à Poluição no Mar por Óleo, em São Sebastião, no Estado de São Paulo (Petrobras, 2004, p. 10).

Com relação a investimentos na área ambiental, a companhia considera que dois acidentes, os vazamentos de óleo na Baía de Guanabara, no Estado do Rio de Janeiro, e em Araucária, no Paraná (Rio Iguaçu), em 2000, foram fundamentais para intensificar esforços nas áreas de segurança e meio ambiente.

A chegada da Petrobras a Alto do Rodrigues (RN) ocorreu em 1981. Nesse momento iniciaram-se os trabalhos de prospecção, ocupando um número significativo de trabalhadores. A partir de 1984, com a expansão do campo e a perfuração de muitos poços produtivos, a produção de petróleo cresceu.

Em 1996, a Petrobras retirava da região 230 milhões de dólares¹ por ano e nela deixava 36 milhões de dólares, na forma de salários diretos, contratos com empresas e *royalties*.²

O surgimento de uma indústria como a do petróleo, singular na característica de reunir riscos tecnológicos e riscos ambientais, vem juntar-se no município a outras fontes produtoras de problemas ambientais e aumentar as preocupações da comunidade.

O lixo também é um dos problemas ambientais da comunidade, além de outros, ligados à degradação dos solos e de ameaças à biodiversidade. Esse conjunto, portanto, justificaria, por parte da Petrobras, tanto por razões ligadas à natureza de sua atividade como por razões de responsabilidade social e de aproximação com a comunidade, a elaboração de um programa de educação ambiental.

METODOLOGIA: O LUGAR DA PESQUISA E A CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

O município de Alto do Rodrigues (RN) está localizado na microrregião do Vale do Açu, ocupa uma área de 207km² e possui uma população de 9.500 habitantes, sendo 6.488 na zona urbana e 3.012 na zona rural.³

O Programa de Educação Ambiental da Petrobras realizou-se em duas fases. A primeira, destinou-se ao quadro interno da própria empresa, visando melhorar e capacitar diretamente os funcionários e seus familiares, bem como os funcionários das empresas prestadoras de serviços terceirizados. Com esse programa, pretendia-se melhorar as atividades dessas empresas em relação ao meio ambiente.

Na segunda fase, o programa se estendeu à comunidade de Alto do Rodrigues, por meio da Coordenação de Meio Ambiente de Alto do Rodrigues – Comarg –, órgão fundado por iniciativa da Prefeitura Municipal e por dois membros da comunidade que participaram dos

¹ Esse valor foi conseguido multiplicando-se a produção anual do ativo (10 milhões de barris) por 23 dólares, o preço do barril à época na Bolsa de Nova Iorque.

² Esses dados encontram-se em Sousa (1996). Apesar de certamente defasados, são os de que dispomos. Dados mais recentes a respeito da produção, da quantidade de poços, etc., apesar das tentativas, não foi possível serem levantados.

³ Dados do Censo de 2000 (FIBGE, 2000).

treinamentos oferecidos pela Petrobras, e também mediante as escolas, mobilizando professores e alunos.

Nossa pesquisa centrou-se na parte do programa destinada à comunidade, em suas duas vertentes, a da escola e a da Comarg. Privilegiamos as informações obtidas no âmbito das escolas e do poder público municipal. Desse modo, não indagamos sobre os possíveis resultados do programa no interior da empresa e dos serviços por ela contratados, salvo um ou outro efeito mais visível, como mudanças nas dimensões das linhas sísmicas e o tipo de material usado na piquetagem dos terrenos.

Verificar os reflexos de um programa educacional em uma comunidade é uma tarefa complexa, na qual a construção da amostra é um passo fundamental. Nossa amostra foi delimitada com base em informações da Petrobras sobre a população atingida por seu programa de educação ambiental e pelas matizações sociais desse contingente.

Foram informantes da pesquisa empírica: o representante do setor de comunicação da Petrobras e os monitores do programa, atores sociais da comunidade que direta ou indiretamente foram alvo do programa. Também foram utilizados documentos do planejamento da Petrobras relativos à sua política ambiental e relatórios de avaliação do Programa de Educação Ambiental.

Ao todo foram entrevistados 13 professores da rede estadual e municipal de ensino, o coordenador pedagógico, o secretário de educação do Município, que representaram os disseminadores diretos do programa, e como representantes da comunidade, quatro vereadores, o padre, dois comerciantes, um funcionário público municipal e um militante da área ambiental do município.

Para o levantamento das informações junto a esses informantes, foi elaborado um questionário, constituído de duas partes complementares. A primeira, com o objetivo de coletar dados pessoais e identificar o perfil do entrevistado; a segunda, elaborada com questões abertas, buscando apreender a memória, mapear opiniões, atitudes e comportamentos relacionados ao programa.

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para tratar os dados. Procedeu-se à decomposição das falas em unidades, posteriormente classificadas e agrupadas. A coleta de dados na comunidade foi realizada em abril de 2004, entretanto, algumas visitas foram feitas antes desse período. Os resultados da pesquisa são apresentados no item seguinte.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ALTO DO RODRIGUES: AÇÕES NA ESCOLA E NA COMUNIDADE

A Comissão Regional de Proteção ao Meio Ambiente – COREMA –, da Petrobras, formada em março de 1992 por técnicos ligados à atividade de Meio Ambiente da Região de Produção do Nordeste Setentrional, procurava implantar desde algum tempo um programa de educação ambiental. O objetivo era capacitar funcionários, familiares e comunidades circunvizinhas para que desempenhassem as suas atividades de acordo com as melhores práticas de proteção ao meio ambiente e, assim, reduzissem os impactos ambientais negativos, enfim, construíssem perspectivas de melhoria das condições de segurança e saúde.

Nesse sentido, com o intuito de desenvolver uma “conscientização ambiental”, os integrantes da Comissão Regional realizavam atividades pontuais, como visitas a parques, corrida de pedestres, comemoração do “Dia da Árvore”, etc. Entretanto, como essas atividades não atingiam de modo pleno o objetivo da “conscientização”, foram buscadas alternativas. Contrataram uma consultoria, o Grupo de Aplicação Interdisciplinar à Aprendizagem – GAIA –, de Campinas (SP), que treinou, num primeiro momento, gerentes da empresa e, posteriormente, agentes multiplicadores da comunidade.

O GAIA, então, se encarregou de implantar no município de Alto do Rodrigues (RN) um projeto-piloto, atingindo todos os 118 professores de 1º e 2º graus da rede estadual e municipal de ensino, denominado Programa de Educação Ambiental na Comunidade – PEAC.

O PEAC foi realizado em um período de quatro meses, de outubro de 1997 a fevereiro de 1998, e teve a participação de 123 professores/alunos que desenvolveram diversas atividades com a ajuda e orientação dos instrutores (multiplicadores).

A ação na escola

As atividades práticas dos professores foram direcionadas para as escolas, dado que o treinamento preparou-os para planejá-las e realizá-las. Grande parte dos professores, passados seis anos da experiência, lembra do treinamento como um momento de contribuição à sua formação, seja porque houve a junção da teoria e prática, seja porque foram utilizadas dinâmicas que favoreciam a compreensão dos conteúdos.

A positividade do programa pode ser observada nas práticas descritas. Os relatos incluem desde atividades desenvolvidas em feiras, seminários de conscientização, até trabalho com o aluno, para que este possa ser o multiplicador na comunidade. “Conscientizar o aluno [...] limpando a sala de aula, respeitando o patrimônio público, evitando desperdiçar a água. É um trabalho difícil, mas nós estamos batendo em cima até tomarem uma consciência melhor”, recorda uma professora. Essa nova atitude é reconhecida por outra colega, assim como o esforço contínuo para promover mudanças comportamentais: “Continuamos realizando [a educação ambiental], não está 100%, mas você encontra um aluno com um diferencial, não quer mais a sala suja, reclama do colega, busca uma vassoura, vai limpar”. Ou, ainda, segundo o testemunho de um terceiro informante, para quem as conseqüências da educação ambiental são percebidas no cuidado e no respeito que os alunos têm à estrutura física da escola: “Faz 2 ou 3 anos que a escola foi pintada, mas você não encontra riscos na parede. Se sujou, vai limpar. Que ele leve isso pra casa. Um adulto é difícil mudar, mas uma criança é mais fácil. Mas nossas ações são de longo prazo”. Essas observações evidenciam o trabalho com os alunos que, num breve futuro, serão os dirigentes dessa comunidade.

As atividades da escola, aqui e acolá, procuram uma ligação com a comunidade. Encontra-se presente em muitas falas essa preocupação, isto é, a de fazer chegar à comunidade, com base em uma discussão gerada na escola, certos conhecimentos, os quais, por meio de uma mobilização, desemboquem em atitudes práticas.

A comunidade onde eu trabalho é muito pequena. Lá próximo tem uma grande lagoa. Então, a gente faz caminhada, cata lixo. Lá eu trabalho muito o lixo. Agora, também nós trabalhamos a água. E eu vi o resultado, pois os pais me procuravam dizendo que os filhos estavam lhes ensinando como se deve cuidar da água – ferver, filtrar – e isso é bom.

O envolvimento da comunidade é buscado também como forma de legitimação do discurso do aluno no interior da família:

Se trabalhar somente dentro da escola e não mostrar na realidade local, na comunidade, quando o aluno chega em casa o pai fala: – Menino, deixa de conversa! Por não acreditar no que ele está estudando. Então, é preciso trabalhar não só o aluno, mas também toda a comunidade.

A concepção de educação ambiental, percebida em muitas falas dos informantes, aponta para a valorização das questões ambientais locais, entre elas, com grande recorrência, o lixo e a poluição das águas. Emerge também nessa consciência o papel atribuído ao professor e sua responsabilidade de estabelecer um vínculo forte com a comunidade em razão de sua autoridade intelectual. É dessa forma que a professora citada justifica seu trabalho diretamente com os pais dos alunos, ao invés de fazê-lo por intermédio dos filhos, pois com aqueles, seu discurso competente teria um poder maior de sensibilização.

Há várias evidências de que as atitudes ambientais na escola concentram-se nos temas limpeza e separação do lixo. A coleta seletiva aparece como um tema agregador. A partir dele, tem-se passado para os alunos que a responsabilidade do lixo não é só das Auxiliares de Serviços Gerais – ASGs –, mas de todo mundo. E que na rua se deve dar o exemplo de não sujar, de não jogar nada fora dos cestos coletores. O treinamento inicial aparece como a fonte de um novo comportamento e como estímulo a uma nova orientação educativa. É o que nos informa o relato de uma professora: “Nós já tínhamos algumas coisas, mas a partir desse curso melhorou muito. Depois dos textos informativos passamos a orientar as crianças. Depois desse dia começamos a fazer de outra maneira”. Na fala de uma outra, a preocupação é ainda mais evidente: na escola, “para que preserve o ambiente sempre limpo”, e na rua “uma pessoa que joga uma garrafa fora tem que ser orientada para não fazer isso”. A percepção do problema do lixo desperta uma realidade antes ausente de suas rotinas de trabalho. “Hoje levamos muitas coisas para a sala de aula, orientando nossos alunos. Eles já estão bem acostumados a pegar o lixo e pôr no lugar certo, acho que foi muito proveitoso. Depois do treinamento, a gente vê que os alunos já têm noção de meio ambiente, antes não tinham”.

No geral, as atividades práticas relatadas pelos informantes demonstram a ação do professor em sala de aula. Nas escolas visitadas é constante a presença de tambores com as devidas cores (amarela, verde, vermelho e azul) para a coleta seletiva do lixo. Todo esse comportamento e toda essa mobilização de ações individuais e institucionais – o espaço escola – derivam diretamente do treinamento dos professores na Segunda Fase do Programa de Educação Ambiental da Petrobras, destinada a uma ação junto à comunidade.

Ação na comunidade: a Coordenação de Meio Ambiente de Alto do Rodrigues

Ao término do treinamento dos professores pelo Programa de Educação Ambiental na Comunidade, havia a necessidade de um trabalho prático na cidade de Alto do Rodrigues, visando despertar a consciência da população para a degradação ambiental no município. A prefeitura municipal cria então a Coordenação de Meio Ambiente de Alto do Rodrigues – Comarg –, definindo as estratégias do trabalho. A Comarg estabeleceu como programa de trabalho promover palestras sobre a problemática ambiental junto às escolas e o comércio e, em épocas específicas do ano, organizar mobilizações, passeatas, panfletagens e reivindicações junto aos órgãos ambientais competentes, bem como fiscalizar os impactos ambientais negativos na região. Segundo a Lei Orgânica do Município, a Comarg funcionava como um departamento da prefeitura e nessa forma institucional atuou durante um ano e meio. Posteriormente, não obteve mais apoio da administração municipal, principalmente financeiro, diminuindo suas atividades, sendo que, muitas vezes, os promotores custearam do próprio bolso as atividades desenvolvidas, como palestras e treinamentos.

A Comarg voltou a atuar em 2002, quando houve uma parceria entre a prefeitura e o Serviço Nacional da Indústria – Senai –, tornando-se uma associação civil em janeiro de 2003. A partir desse momento, e mediante a parceria, começa a se desenvolver a coleta seletiva na cidade de Alto do Rodrigues. Os materiais coletados são repassados para um “intermediário”, que os repassa para as empresas recicladoras. Hoje, a Comarg considera que a maioria do comércio e das empresas de Alto do Rodrigues esteja separando seus materiais recicláveis. A quantidade média de materiais está assim distribuída: em torno de 3.000 kg de papelão, 400 kg de plástico e de 400 a 700 kg de metal, mensalmente.

A questão do lixo tem tido, portanto, um encaminhamento satisfatório. O depoimento das pessoas transmite um alto grau de satisfação: “O lixo foi minimizado em 90%. Antes era descartado em volta da cidade, depois do programa, temos agora um aterro sanitário”, assegura um dos multiplicadores do programa, funcionário público municipal. Os responsáveis pela limpeza pública têm uma visão crítica do problema:

Ainda tem pessoas que jogam o lixo por cima dos muros. Fizemos um trabalho com os agentes de saúde para que orientassem nas casas e

atuamos nas escolas. O trabalho nas escolas tem sido bom. As crianças reclamam quando sabem o que está sendo feito de errado, levam para os pais e vem o resultado.

Um ponto que chama a atenção ao se analisar as concepções ambientais dos multiplicadores é a recorrência dos termos *conscientizar* e *conscientização*. O conceito é discutido na educação ambiental. Alguns autores questionam a capacidade de um indivíduo “conscientizar” outro. Sato (2002) é categórica. Ela argumenta que a educação ambiental “não se presta a ‘conscientizar’ as pessoas, como costuma dizer a maioria, reproduzindo um discurso sem fundamentação crítica sobre a significação política da palavra, inserida no pensamento de Paulo Freire”. E prossegue: “afinal, nenhuma pessoa pode dar consciência a outra. Somos seres historicamente construídos e capturamos a realidade na medida em que somos capazes de a concebermos em nossos próprios mundos” (Sato, 2002, p. 242).

De qualquer modo, o ressurgimento da Comarg e a coleta seletiva por ela administrada são indicadores da continuidade do Programa de Educação Ambiental da Petrobras. A implantação do programa, ainda que de certo modo breve, legitimou o trabalho – preexistente e, de certo modo, incipiente – de alguns atores locais, criando uma rede de apoio e ampliando esse trabalho. Esse foi um dos efeitos positivos do programa. Assim, esses atores possuem hoje capital cultural suficiente para mobilizar a comunidade em favor da idéia de preservação.

CONCLUSÕES

Não há dúvida de que o Programa de Educação Ambiental da Petrobras provocou impactos bem visíveis na comunidade de Alto do Rodrigues. De um lado, concebido para ser desenvolvido no interior da empresa e de suas contratadas, de outro, na comunidade em geral e nas escolas, o programa não chegou à sua realização plena. Mesmo assim, gerou frutos, expressos por novas percepções partilhadas por lideranças locais, por novos comportamentos forjados na escola, pela reorganização do serviço público de coleta de lixo, pela disseminação de alguns conceitos ambientais, conforme pudemos constatar, uma vez que a pesquisa se ocupou fundamentalmente da parte do programa direcionada à comunidade (escola e cidade de Alto do Rodrigues).

Podemos explicar as razões do programa por meio de, pelo menos, três elementos: a) responsabilidade social da empresa, b) pressões locais, c) política de ação comunitária da empresa, visando aproximá-la da comunidade como política de boa vizinhança e de compensação pelo comportamento de “enclave”.

De um modo geral, o desenvolvimento das atividades do Programa de Educação Ambiental na Comunidade, quando aplicado na escola, serviu de base para que a maioria dos professores pudesse rever e complementar seus conhecimentos com relação às questões ambientais. Isso se deveu, num primeiro momento, ao treinamento para formação de professores, oferecido a 123 profissionais da rede pública de ensino. Alguns deles tiveram nessa oportunidade a primeira proximidade com a questão ambiental. A prática na escola, pela organização de eventos e de aulas, ampliou esse conhecimento.

Por intermédio do programa, os professores puderam relacionar problemas ambientais globais, como o buraco na camada de ozônio, por exemplo, aos problemas locais, como poluição das águas, inadequação da coleta e destino do lixo e a exploração acelerada dos recursos naturais da região. Além disso, a qualificação preparou os professores para realizar trabalhos em sala de aula. A metodologia adotada para essas atividades foi um ganho pedagógico: caminhadas ecológicas e coleta seletiva na escola serviram para aumentar o conhecimento dos alunos e sensibilizá-los para a exploração irregular dos recursos naturais, principalmente os recursos não renováveis, para o cuidado com as margens do rio Açu e para o risco do uso inadequado de agrotóxicos na agricultura da região.

Esses conhecimentos, teóricos e metodológicos, permitiram aos professores desenvolver tanto atividades específicas da educação ambiental como também atividades ligadas à formação geral do aluno. Dois outros elementos pedagógicos positivos podem ser acrescentados: a prática de atividades interdisciplinares e a colaboração interinstitucional, uma vez que muitas atividades contaram com a presença de instituições externas à escola, como a Coordenação de Meio Ambiente de Alto do Rodrigues e a Bosch Serviços.

Em suma, para a maioria dos professores, a temática ambiental está viva, tanto pelo interesse em adquirir novos conhecimentos quanto pela memória das atividades e pelo interesse em trabalhar com os alunos sobre o tema.

Há, porém, alguns problemas. Embora os professores, no geral, sejam portadores de uma consciência ambiental, identificada mediante a percepção de relações de causa e efeito entre ações humanas e situação ambiental, falta talvez um sentido mais prático de aplicação dessa consciência à construção organizada de novas atitudes, ainda que essas novas atitudes tenham surgido. Na prática, não foi efetivada modificação no currículo escolar como também não foram desenvolvidas novas metodologias (ainda que, como já assinalado, atividades como caminhadas ecológicas e coleta seletiva evidenciem-se como metodologias pertinentes). Nesse caso, tem-se repassado essa consciência muito mais como discurso normativo e menos como atividades pedagógicas construídas, problematizadoras e direcionadas, sem uma sensibilização mais efetiva, salvo algumas práticas pontuais como limpeza das salas de aula e de outros espaços da escola, cujo caráter pedagógico evidente e cujo poder de gerar mudança comportamental são notáveis. Não há, portanto, um programa estruturado, sistematizado de informações, reflexões e ações, relativo ao cuidado com o ambiente, seja como disciplina, seja como conteúdo transversal. Os depoimentos dos professores, a respeito dos saberes e atitudes trabalhados, são em geral genéricos e pouco aludem a um como-fazer pedagógico, didaticamente estruturado.

Se o Programa de Educação Ambiental gerou impactos positivos no âmbito da escola, isso também ocorreu naquela esfera que nomeamos “comunidade em geral”. Nesta, o trabalho com o lixo sobressai-se como um efeito positivo. O município está numa fase bastante adiantada de coleta seletiva. A atividade está sendo desenvolvida com uma parceria entre a Comarg e o Senai, com a execução da Bosch Serviços, empresa terceirizada que realiza o trabalho.

Desse modo, pode-se considerar positiva a situação atual do município, pois há pouco mais de cinco anos a comunidade não possuía local apropriado para a devida alocação do lixo, e hoje possui um aterro controlado, e o comércio pratica o ato da coleta seletiva. Embora essa prática seja demorada, sua percepção pelos indivíduos traz benefícios não só para a saúde e financeiros, mas pode também gerar uma sensibilização geral para o entendimento dos problemas ambientais e sociais. Assim, a implantação dessa atividade pode conduzir a comunidade a um entendimento positivo com relação aos problemas ambientais.

Em geral, registra-se o envolvimento da comunidade do Alto do Rodrigues com as questões ambientais, isto é, os diferentes atores sociais locais têm a percepção dos problemas ambientais do município, embora nem sempre essa se expresse em engajamento efetivo. É inquestionável, porém, que ela está presente em nível de discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1993.
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO – CMMAD. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e prática*. 8. ed. São Paulo: Gaia, 2003.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatística/população/censo_2000/universo.php?tipo=31&uf=24>. Acesso em: 21 ago. 2004.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2000.
- LAGO, A.; PÁDUA, J. A. *O Que é ecologia*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- PETROBRAS. Os Frutos do aprendizado. *Revista Petrobras*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 96 (esp.), 2004.
- SATO, M.; PASSOS, L. A. Biorregionalismo: identidade histórica e caminhos para a cidadania. In: LOUREIRO L.; CASTRO, R. S. de (orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 221-252.
- SANTOS, E. da C. Metodologia em educação ambiental. In: *Cursos de formação de multiplicadores em educação ambiental*. Brasília: Unesco, MEC, 1996.
- SOUSA, A. C. *Modernisation et exclusion: l'exploitation pétrolière à Alto do Rodrigues (RN-Brésil)*. Québec, 1996. Thesis (PhD), Université Laval, Département de Sociologie.
- TÁVORA JR., J. L. *Apostila de curso de gestão ambiental*. Natal: UFRN, 2001. Economia Ambiental. Mimeo.
- VALLE, C. E. do. *Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente*. São Paulo: Pioneira, 1995.

O uso de *corpus* computadorizado no ensino e na aprendizagem de línguas em escolas públicas de Dourados (MS)

Ednei Nunes de Oliveira

RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever e analisar a capacitação docente no ensino de línguas desenvolvida no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE – de Dourados-MS, tendo como suporte o *corpus* computadorizado. Analisa as práticas de ensino, a execução de projetos por parte de professores que receberam esse treinamento, bem como as concepções metodológicas que fundamentam a capacitação e a prática docente. O estudo dá atenção especial à utilização de *softwares* para compilação, manipulação e análise de bancos de dados lingüísticos, entre eles, navegadores da *web*, editores de textos e concordanciadores. A população pesquisada é formada por multiplicadores do NTE, professores, alunos e coordenadores de laboratórios de informática de escolas do ensino fundamental e médio, na cidade de Dourados.

PALAVRAS-CHAVE

TREINAMENTO DE PROFESSORES – *CORPUS* COMPUTADORIZADO – ENSINO DE LÍNGUAS – INFORMÁTICA

INTRODUÇÃO

A utilização de recursos do computador no ensino de língua materna ou mesmo estrangeira nem sempre tem sido feita de forma adequada, ou seja, não se aproveitam ao máximo os recursos que a tecnologia disponibiliza. As capacitações docentes e as práticas de utilização do computador no ensino de língua, muitas vezes, têm-se limitado às atividades de edição e reestruturação de textos, por meio de editores eletrônicos, utilização de *softwares* e ambientes de aprendizagem eletrônicos que, quase sempre, transformam os computadores em *work-books* tradicionais ou de pesquisas de textos literários e informativos na internet sem objetivos claros. O fato de o professor não explorar satisfatoriamente os recursos do computador parece dever-se à falta de treinamento adequado, o que deveria ser responsabilidade dos órgãos e entidades ligadas às secretarias de educação, bem como de instituições de ensino superior.

A prática de ensino com a utilização de recursos da Tecnologia de Informação e Comunicação – TIC – como suporte, segundo Quartiero (2002), é tarefa difícil que necessita de muitos estudos por parte dos órgãos envolvidos na implantação desses avanços tecnológicos na escola. Somente com esse envolvimento e com um esforço de capacitação do professor nessa tecnologia, o docente estará apto a utilizá-la, sem encontrar grandes dificuldades no manuseio do computador e na exploração de seus recursos. Citando Santos (2001), “[...] não é fácil utilizar *corpora*, para além da mera confirmação de se uma palavra se encontra atestada ou não. [...] não é trivial usar um *corpus* para obter conclusões em lingüística”.

Mesmo assim, acredita-se que a utilização de *corpus* computadorizado no processo de ensino-aprendizagem de línguas facilitará o trabalho dos professores na tarefa de levar os alunos a perceberem diferenças entre gêneros textuais, variações lingüísticas e a aprenderem noções gramaticais pesquisando, ou seja, buscando exemplos em bancos de dados lingüísticos adequados. Isso evidencia e justifica a necessidade de realizar estudos e testes na área. Nesse sentido, a implantação do NTE em Dourados e de laboratórios de informática – LI – em escolas, as capacitações docentes e a execução de projetos de ensino despertaram a necessidade de se refletir sobre algumas questões:

- a) Como são realizados os cursos de capacitação docente no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo como suporte as novas tecnologias?
- b) Quais as concepções metodológicas que fundamentam essas capacitações?
- c) Quais as concepções que fundamentam a prática docente após as capacitações?
- d) Como é o processo de utilização dos laboratórios de informática?
- e) Quais as práticas pedagógicas desenvolvidas utilizando o *corpus* computadorizado como suporte no ensino de línguas?
- f) Quais os problemas mais comuns na utilização de *corpus* computadorizado no ensino?
- g) Em que aspectos essa prática difere dos métodos tradicionais de ensino de línguas?

Com base nessas questões, definimos o principal objetivo da pesquisa, descrever e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas para o ensino de línguas, utilizando abordagens da lingüística de *corpus* e os recursos das TICs, na cidade de Dourados, primeiramente, por multiplicadores do NTE na capacitação docente e, posteriormente, por professores de línguas, de escolas públicas, do ensino fundamental e médio, ligadas ao Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo. Da mesma forma, procurou-se responder às questões mencionadas no parágrafo anterior.

A pesquisa caracterizou-se como “um estudo exploratório”, visando não só ampliar o grau de conhecimento sobre o tema, mas contribuir para a solução de problemas que têm ocorrido na área.

A população pesquisada reside na cidade de Dourados e é formada por quatro multiplicadores do NTE; nove professores e seus respectivos alunos do ensino fundamental e médio; e sete coordenadores de LIs das escolas pesquisadas. Na coleta de dados utilizaram-se observação, entrevistas (formais e informais) e questionários, as duas últimas técnicas foram aplicadas aos profissionais e alunos citados envolvidos na pesquisa. Foi também realizado um levantamento bibliográfico na construção do referencial teórico, para a interpretação dos dados do estudo, assim como foram obtidas informações mediante a análise de atas, ofícios, resoluções, projetos e relatórios. Os dados coletados foram

analisados em triangulação, comparando-se as informações obtidas nas fontes mencionadas, relacionando-as com o referencial teórico e com as questões de pesquisa.

CORPUS COMPUTADORIZADO E PESQUISA LINGÜÍSTICA

O avanço das tecnologias de comunicação e informação tem alterado o comportamento e o estilo de vida da humanidade desde o final do século XX. Os computadores e todos os avanços tecnológicos que os cercam agem, principalmente, como facilitadores de tarefas. Desde a criação do primeiro computador, a computação, apoiada em fundamentos lógicos vem dando ênfase à resolução de problemas. Com o surgimento da internet e da globalização, surgiram redes de computadores que, por sua vez, transformaram-se em verdadeiras teias de trocas de conhecimento e de informação. Com esse avanço tecnológico, tornou-se inconcebível que um usuário comum de microcomputadores ficasse limitado ao conhecimento de sistemas operacionais e de aplicativos.

Motivadas pelo interesse de milhões de usuários em todo o mundo, empresas de produção tecnológica têm feito vultosos investimentos na área de redes de computadores, fazendo com que novos *softwares* sejam criados. As redes de computadores tornaram-se um novo caminho para as telecomunicações, utilizadas para incrementar a capacidade humana de trabalhar, comunicar-se, divertir-se e realizar uma série de atividades. Diante disso, o sistema educacional tenta acompanhar esse avanço tecnológico, inserindo a informática em sua rotina, como uma nova ferramenta para a produção de conhecimento, fazendo surgir uma nova perspectiva de trabalho para os educadores.

De acordo com Sinclair (1991), a pesquisa no campo da lingüística se limitava ao que um único indivíduo poderia experimentar e lembrar, e a instrumentalização era restrita a pesquisas fonéticas, não havendo nenhuma observação indireta ou mensuração. A situação era semelhante ao que acontecia com as ciências físicas há mais de 250 anos, e a falta de dados adequados impossibilitou grandes avanços nas pesquisas lingüísticas. Isso fez com que os lingüistas olhassem nos limites da mente ao invés de olhar fatos da sociedade, sendo a intuição a chave para essas

tarefas. Foi dada ênfase à semelhança de estrutura da língua, sendo que o seu papel comunicativo dificilmente era tratado.-

Embora alguns teóricos da lingüística de *corpus* tenham suas razões para criticar a intuição, não podemos deixar de concordar com Sardinha (2004) quanto à sua importância em alguns tipos de pesquisa com base em *corpus*. Portanto, não se deve entender que há uma total ruptura entre *corpus* e intuição, mas que ambos podem servir, em maior ou menor grau, de base para um mesmo tipo de pesquisa.

O termo *corpus*, segundo Leech (1997a), passou a ser utilizado pelos lingüistas para designar um banco de dados autênticos de idioma que pode ser usado como base para a pesquisa lingüística. Esse corpo de dados consiste em amostras de discursos escritos e falados. Frequentemente, o *corpus* é projetado para representar um idioma particular ou sua variedade. Nos últimos quarenta anos, o termo tem sido aplicado a um volume de material de idioma que existe em forma eletrônica e que, por sua vez, pode ser processado em computador para vários propósitos, entre eles, a pesquisa lingüística e a idiomática. Como o poder e a capacidade dos computadores aumentaram, o *corpus* também aumentou em tamanho, variedade e facilidade de acesso. Ao mesmo tempo, uma gama crescente de *softwares* foi desenvolvida para processar e acessar a informação que o *corpus* contém. Um *corpus* computadorizado está se tornando um recurso universal para pesquisa de idiomas em uma escala inimaginável há quatro décadas.

De acordo com Biber, Conrad e Reppen (1998), em lugar de se olhar o que é teoricamente possível em uma língua, a investigação deve priorizar o uso dessa língua em textos que são produzidos de forma natural, ou seja, como os locutores e escritores exploram os recursos de suas línguas. Biber (1994) afirma que, pela utilização de grandes *corpora*, juntamente com ferramentas computacionais e quantitativas, as análises com base em *corpus* fornecem novas informações sobre a estrutura e o uso da língua. Muitos estudos de uso da língua enfocam uma estrutura particular da lingüística, investigando os diversos modos pelos quais estruturas aparentemente semelhantes ocorrem em diferentes contextos e com diferentes funções. Algumas perguntas que podem ser respondidas em estudos de uso da língua, entre outras, são: o porquê de a língua ter diversas estruturas que são tão semelhantes no significado e na função gramatical; em que medida variedades da fala e variedades da escrita são preferidas para

um determinado gênero de texto; ou ainda, em que medida uma mesma forma verbal pode ser combinada com quaisquer classes de verbo; ou, se algumas formas nominais são usadas preferencialmente para diferentes e específicos significados.

A lingüística de *corpus*, para Sinclair (1991), é uma forma de investigar a língua mediante a observação de grande quantidade de ocorrências naturais de discurso, armazenadas eletronicamente, usando *softwares* para compilação, manipulação e análise desses dados. A utilização de grande quantidade de dados é a base que estabelece a diferença da lingüística de *corpus* em relação à maioria dos outros métodos de investigação lingüística.

Conforme Kennedy (1998), a lingüística de *corpus* tem ajudado na reconceituação das unidades de descrição lingüística. Para ele, a análise lingüística baseada em *corpus* pode-se concentrar não somente no que é escrito ou dito, mas, também, na identificação de padrões com base em análise da freqüência de formas específicas. Além disso, alguns lingüistas do *corpus* têm se dedicado ao estudo do léxico e a como certos conceitos léxico-gramaticais são explorados, o que possibilita um melhor entendimento de frases fixas, afirmações e padrões de uma determinada língua.

Atualmente, os bancos de dados lingüísticos computadorizados, ou *corpora*, possibilitam o armazenamento de milhões de palavras com características que podem ser analisadas pela adição e classificação de informações. Alguns programas de manipulação de *corpus* facilitam a aprendizagem de diferentes línguas, a análise literária e lingüística, a tradução, o desenvolvimento de *softwares*, utilizando linguagem natural, lexicografia e estudo de outras disciplinas, entre elas, História, Marketing, Música e Literatura.

Entre os *softwares* mais utilizados no Brasil estão os concordanciadores, ou seja, programas que geram uma concordância. Segundo Sardinha (2004), os concordanciadores trazem ferramentas básicas para o lingüista que trabalha com *corpus*. Como os *corpora*, na sua maioria, são muito grandes, seria uma atividade infrutífera sua exploração sem a ajuda de um computador. Os concordanciadores varrem a base de dados de *corpus* à procura de palavras que sejam do interesse do usuário. Geralmente, grande parte dos programas também oferece a possibilidade da busca de expressões ou combinações de palavras

e, dependendo do grau de sofisticação, os programas também podem fornecer listas de palavras com informações sobre a frequência de cada uma delas no *corpus*.

Segundo Lopes (2000), a utilização de *corpus* computadorizado possibilita a descrição de diversos aspectos da linguagem e o surgimento de projetos que resultam em dicionários, gramáticas e livros didáticos. Os resultados dessas pesquisas estão sempre subordinados ao tipo de *corpus* utilizado, sendo que muitos desses trabalhos têm surgido no cenário mundial, principalmente no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Sardinha (2000), no Brasil, as experiências com a lingüística de *corpus* ainda estão no início e as pesquisas em *corpus* têm se dado geralmente em centros mais voltados ao processamento de linguagem natural, lexicografia e à lingüística computacional. Isso indica que no ensino fundamental e médio do país a utilização de *corpus* computadorizado na aprendizagem de línguas é incipiente e só começou a ganhar espaço a partir do início deste século.

INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

O Governo Federal criou, em 1997, o Proinfo, a maior ação no gênero até então. Foi previsto, numa primeira etapa do programa (em 1997 e 1998), o atendimento de cerca de 6 mil escolas do ensino fundamental e médio e que correspondem a 13,4% do universo de 44.800 escolas públicas brasileiras desses níveis de ensino, com mais de 150 alunos (Brasil, 1997).

Em decorrência do Proinfo, foram criados os NTEs em todas as unidades da federação. Esses núcleos tinham a função de dar treinamento em informática na educação e suporte técnico e pedagógico aos professores e coordenadores dos estabelecimentos de ensino onde foram instalados os LIs do programa.

O quadro docente dos NTEs, formado por professores e coordenadores pedagógicos, tem desempenhado a função de multiplicadores após ter freqüentado curso de Especialização em Informática na Educação. Os núcleos também desenvolvem a análise e a construção de *softwares* educacionais e ambientes de aprendizagem eletrônicos, bem como fazem estudos direcionados à construção de novos paradigmas do pro-

cesso ensino-aprendizagem. Além disso, promovem a sensibilização da comunidade escolar para apropriação dos equipamentos recebidos. Os núcleos foram criados em 1997 e, em 2005, os NTEs de cada estado mudaram e/ou adaptaram para a sua realidade as ações previstas no projeto original do Proinfo.

Segundo Oliveira (2001), o NTE de Dourados, desde sua implantação, em 1998, tem realizado, entre outras ações, diversas capacitações em informática dirigidas a professores, coordenadores pedagógicos e administradores escolares, com a finalidade de incentivá-los a desenvolver projetos de ensino com seus alunos do ensino fundamental e médio. Além das capacitações, os multiplicadores do NTE acompanharam a instalação e implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas selecionadas pelo Proinfo, na cidade e na região de Dourados e, também, realizaram encontros para desencadear um processo de educação mediante o desenvolvimento de projetos de trabalho cooperativo numa perspectiva construtivista e interdisciplinar.

Na verdade, o núcleo tem tentado quebrar a resistência à utilização do computador, demonstrada por boa parte dos professores (das diversas áreas do ensino) que trabalha em escolas nas quais foram instalados laboratórios de informática. É possível perceber, segundo Oliveira (2001), que até 2005 muitos desses docentes não haviam ainda demonstrado interesse pela inclusão, em seus planos de ensino e em sua prática pedagógica, de atividades que utilizassem o computador como suporte. Alguns participaram de cursos de capacitação muito mais para obter um certificado, exigência de algumas secretarias do governo para progressão funcional dos professores, do que pela preocupação com a formação para o trabalho e melhoria de suas práticas.

Segundo o diretor do NTE de Dourados, a partir de meados de 2001 os multiplicadores desse núcleo optaram pela realização de diversas capacitações específicas por área de ensino. Os projetos interdisciplinares deixaram de ser o foco e os multiplicadores passaram a ministrar cursos em informática na educação, voltados, especificamente, às disciplinas de Língua Portuguesa e Estrangeira, Educação Artística, Ciências Físicas e Biológicas, Matemática, História e Geografia. Cada curso ficou sob a responsabilidade de multiplicadores formados nas referidas disciplinas ou na área de atuação. Todos eles iniciaram então a busca por *softwares* gratuitos (aplicativos, games, simuladores, tradutores) que pudessem

ser explorados e utilizados nas capacitações. Também, foram buscados novos métodos e técnicas de trabalho que utilizassem os recursos da TIC na aprendizagem de todas as áreas de ensino.

As capacitações mais importantes de professores de línguas nesse período tratavam principalmente da edição de jornais, utilizando recursos da internet, editores de imagem e de texto, e a criação de hipertextos e apresentações eletrônicas. Em alguns casos, os professores também foram orientados a trabalhar com a produção textual coletiva, utilizando o editor de textos e a explorar as ferramentas de verificação ortográfica e gramatical do aplicativo Word da Microsoft. Também foram colocados em contacto com *softwares* que poderiam ser utilizados como suporte no ensino de línguas, tais como tradutores e dicionários eletrônicos, *software* para classificação lexical, entre outros.

No final de 2001, os multiplicadores do NTE conheceram alguns fundamentos da lingüística de *corpus* e os concordanciadores, mas somente em 2002 o NTE de Dourados iniciou o processo de capacitação docente para a utilização de fundamentos da lingüística de *corpus* como suporte no processo de ensino-aprendizagem de línguas de alunos do ensino fundamental e médio, segundo Oliveira (2003). Outra capacitação ocorreu e contou com alguns professores que haviam participado da primeira. Enquanto, no curso realizado em 2002, o professor podia receber certificado de participação mesmo que não executasse projetos com seus alunos, no realizado em 2002 ele deveria elaborar e executar na sua prática docente projetos de ensino que utilizassem o *corpus* computadorizado como suporte no ensino de línguas para receber o certificado.

RESULTADOS

Em relação aos cursos de capacitação docente, no que concerne ao ensino de línguas, tanto materna como estrangeira, tendo as novas tecnologias como suporte, foi possível perceber, mediante a observação, a análise de documentos, as entrevistas e os questionários, que esses cursos foram levados a efeito em 2002 e 2003 pelos multiplicadores do NTE de Dourados. Como pôde-se verificar no relatório do primeiro curso com *corpus* computadorizado, essas capacitações inicialmente foram organizadas para atender professores de língua materna e coordenadores de laboratório de

informática; entretanto, acabaram contemplando apenas professores de língua estrangeira e professores do curso de Letras de universidades locais.

Notamos ainda nos relatórios das duas capacitações que, excetuando-se os aplicativos do *microsoft office*, o NTE de Dourados e as escolas pesquisadas têm utilizado *softwares* gratuitos e versões de demonstração¹ nos cursos de capacitação e no desenvolvimento de projetos de ensino de língua, como solução temporária, dada a falta de recursos financeiros para a aquisição de *softwares* ou programas educativos.

Por outro lado, os multiplicadores, na época em que os cursos foram realizados, ainda estavam estudando e buscando se familiarizar com os recursos dos concordanciadores, fato esse que pode gerar insegurança nas pessoas que estavam sendo capacitadas e que pode até servir de justificativa a professores que não queriam desenvolver projetos com alunos.

As capacitações e as práticas docentes, por sua vez, apóiam-se unicamente em concepções que dizem respeito à utilização dos recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino, bem como em leituras de autores como Vygotsky, Skinner, Paulo Freire, Piaget e Valente.

Além dessas leituras, os multiplicadores informaram que têm construído sua prática metodológica, enfatizando a execução de projetos de ensino colaborativos e cooperativos com suporte das TICs e de autores como Hernández (1998), Niquini (1997). Percebemos também que os multiplicadores não têm realizado estudos sobre concepções de gramática, linguagem e ensino de línguas, tampouco se definido por algumas delas nos cursos de capacitação. Quando questionados a respeito, alegaram não contar com as condições necessárias para realizar tais estudos e, portanto, não as discutiam com os professores nos cursos de capacitação.

Por fim, verificamos que as concepções metodológicas que fundamentam a prática dos professores pouco se alteraram após o processo de capacitação a que se submeteram, o que sugere que os projetos de ensino que desenvolvem ou venham a desenvolver com seus alunos constituem, na verdade, uma reprodução do que viveram nos cursos de capacitação. Portanto, treinam seus alunos para a utilização de *softwares* no apren-

¹ As versões de demonstração – *software demo* – são amostras grátis disponibilizadas aos interessados para realização de testes. Geralmente são incompletas e/ou com prazo de uso limitado.

dizado de línguas sem, contudo, refletirem a respeito de concepções de gramática, de linguagem e de ensino de língua que deveriam orientar seu trabalho, da mesma forma como ocorreu na sua capacitação.

De fato, todos os projetos de ensino, utilizando o *corpus* computadorizado como suporte no ensino de línguas, serviram apenas para apresentar aos alunos um novo *software* e um método de manipulação de dados lingüísticos. Isso ocorreu porque os docentes não refletiram sobre o que deveria ser alterado em sua prática de ensino durante o planejamento de tais projetos. Essa reflexão, como foi dito anteriormente, deveria ter sido realizada durante os cursos de capacitação. Sem isso, os professores acabaram construindo e executando projetos sem o devido preparo (discussão sobre as concepções em questão), sem ter claro quais seriam os verdadeiros objetivos do trabalho a ser realizado.

Desse modo, trabalhos de alunos desses professores não apresentaram bons resultados, uma vez que não acrescentaram nenhuma informação nova em relação à análise lingüística, em razão da forma pela qual foram orientados e executados. O professor preocupou-se mais com o contato que o aluno teria com o processo de pesquisa (conhecimento do *software*, prática de compilação e exploração de *corpus* e de concordâncias) do que com o tipo de análise que ele estaria fazendo dos dados levantados. Diante disso, a utilização dos projetos de ensino de línguas não parece apresentar diferenças em relação aos métodos usuais, a não ser pela utilização de recursos tecnológicos.

Os professores poderiam ter proposto a exploração de aspectos lingüísticos e pragmáticos que dissessem respeito à variação e funcionamento da língua em diferentes contextos, sem o “preconceito” do certo e do errado. O problema é que esses aspectos não foram ainda trabalhados e assimilados pelos multiplicadores e pelos professores pesquisados, que adotam ainda a concepção tradicional da linguagem. Esses profissionais, embora afirmem que trabalham pautados em métodos inovadores, não estão habituados a dar ouvidos a questionamentos de alunos sobre possíveis falhas de sistemas e/ou métodos de ensino e sobre o que as gramáticas tradicionais postulam.

A prática dos multiplicadores e dos docentes e a forma pela qual a capacitação e os projetos foram executados possibilitam-nos, com base em Leech (1997b), caracterizar essas experiências como “ensino sobre *corpus*”, “ensinando a explorar *corpus*” e “exploração de *corpus*”

no ensino”. Essas caracterizações são feitas com base no material, nos recursos e *softwares* utilizados, nos atores envolvidos (professores, alunos e multiplicadores), nas técnicas empregadas e, por fim, nos espaços em que as capacitações e os projetos foram desenvolvidos.

Com relação à utilização dos laboratórios de informática, a análise mostrou que eles têm sido constantemente utilizados por professores e alunos das escolas pesquisadas. Entretanto, observamos que alguns deles não estavam sendo administrados e utilizados da maneira desejada durante a execução dos projetos. Constatamos situações em que o espaço, por vezes, era ocupado apenas para realizar tarefas como a digitação de provas, trabalhos escolares e navegação na internet, sem fim educacional. Da mesma forma, verificamos que alguns coordenadores de LI, sem a anuência dos multiplicadores, optaram por não participarem dos cursos sobre *corpus* computadorizado promovidos pelo NTE.

Foi possível identificar, nesses LIs, coordenadores e professores que não assumiam a responsabilidade pela construção do conhecimento. Entretanto, não se pode pressupor que o compromisso com a parte pedagógica será maior apenas com a substituição desses técnicos por outros com formação docente, uma vez que percebemos que a gestão autônoma tem possibilitado que os coordenadores de LI façam apenas aquilo que é de seu interesse.

Verificamos que algumas respostas dos multiplicadores no questionário, a respeito do projeto político-pedagógico – PPP – das escolas, sugerem que várias atividades desenvolvidas nos LIs são desvinculadas das demais atividades dessas escolas. Acreditamos que isso tem feito com que vários laboratórios sejam geridos sem compromisso com a aprendizagem. Seria desejável, entretanto, que ainda que a escola não implemente seu PPP, o laboratório de informática possa ser utilizado, cada vez mais, por professores e alunos, como um lugar para produção e refinamento do conhecimento.

Sem o domínio teórico e embasados em diversas abordagens de aprendizagem, principalmente as que tratam da utilização dos recursos das TICs no ensino, os multiplicadores têm realizado capacitações docentes, privilegiando a aprendizagem do funcionamento dos recursos tecnológicos em detrimento de estudos teóricos. No entanto, havendo o interesse em realizar tais estudos, a nosso ver, eles não deveriam ser efetuados de forma pontual, limitados a um curto período. Haveria

a necessidade de uma formação continuada (Fusari, 1992; Behrens, 1996), para que o professor pudesse posicionar-se criticamente, em relação às diferentes concepções de linguagem e gramática, antes de definir-se por uma delas em seu trabalho. Concordando com Kramer, acreditamos que

[...] uma política de formação permanente de professores não é (nunca é demais enfatizar) o único aspecto determinante de um ensino de qualidade, é, sem dúvida, um dos mais importantes. Não sendo concretizada essa formação como requisito, os vários sistemas de ensino vão tentando encontrar as possíveis maneiras de realizá-la com os professores já em serviço. (2001, p. 76-77)

É bastante provável que esses professores apresentem certa resistência à realização de estudos teóricos em serviço, principalmente porque, ainda segundo Kramer (2001, p. 79), professores que participam de cursos de capacitação, geralmente, têm manifestado atitudes que revelam desprezo em relação ao que é ensinado “[...] na medida em que não é estabelecida uma ponte com a prática do professor. Também é freqüente uma compreensão distorcida da proposta [...]”. Esse contexto, segundo a autora, faz com que o professor altere sua prática sem que haja melhora de qualidade do ensino, isso porque ele não incorpora as novas estratégias ou linhas sugeridas. Acreditamos, entretanto, que se esses estudos teóricos forem desenvolvidos concomitantemente aos treinamentos em informática, a oposição poderá diminuir, e o professor, gradativamente, se abrirá às discussões desses problemas.

Uma vez verificado que os multiplicadores do NTE de Dourados não têm tido condições de se responsabilizar pelo estudo de concepções de linguagem, gramática e ensino de língua, seria desejável que buscassem atualização teórica na área para, dessa forma, desenvolverem melhores cursos de capacitação e/ou formação contínua dos docentes. Além da realização desse tipo de estudo continuado, os cursos de capacitação docente deveriam possibilitar o contato com o maior número possível de exemplos de como se trabalhar com o *corpus* no ensino de língua. Todavia, os professores deveriam ser alertados para não se limitarem a desenvolver os projetos aprendidos nas capacitações, e sim para serem capazes de decidir a prática mais adequada ao momento e à turma com a qual trabalham.

Quanto à elaboração de projetos educativos e/ou de pesquisa, os multiplicadores do NTE, em parceria com coordenadores pedagógicos e

diretores das escolas, poderiam preparar ou promover cursos a respeito para que fossem direcionados aos professores. Entretanto, a nosso ver, tais projetos não devem ser elaborados apenas em atendimento a uma exigência burocrática, mas para que os professores possam visualizá-los como uma intencionalidade representada por um conjunto de ações necessárias e com determinados objetivos. Ainda que no processo de realização das atividades ocorram imprevistos e mudanças necessárias, o professor e, também, o NTE devem entender “projeto” como uma ação para prever o futuro, a fim de encontrar respostas a determinadas questões e buscar a compreensão ou a resolução de problemas para situações específicas.

RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Os conhecimentos produzidos nesta pesquisa representam apenas um estudo exploratório dentro de um dos campos que mais tem crescido na área da educação: “a pesquisa lingüística mediada por computador”, bem como a implementação e a avaliação de atividades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, utilizando recursos da tecnologia de informação e comunicação. Entretanto, faz-se necessário a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema, principalmente no que diz respeito à aprendizagem de línguas, a fim de se verificar, qualitativa e quantitativamente, possíveis mudanças nos aprendizes.

Especificamente, uma das maneiras de avaliar, qualitativa e quantitativamente, a aprendizagem, com base na lingüística de *corpus*, seria observar a execução de projetos de ensino em diferentes turmas de uma mesma série e escola de educação básica. Uma das turmas desenvolveria o trabalho com base na lingüística de *corpus*, tendo os recursos da TIC à sua disposição; outra desenvolveria o mesmo trabalho sem ter, entretanto, os recursos da TIC e, por fim, mais outra turma trabalharia com os recursos da TIC, contudo, sem base na lingüística de *corpus*. Da mesma forma, deveria ser trabalhado o processo de ensino do conteúdo curricular em turmas diferentes, dentro das condições e do prazo que a presença e/ou ausência do computador facultasse-lhes.

Esse tipo de pesquisa poderia aquilatar não só os aspectos qualitativos e quantitativos de aprendizagem, mas também propiciaria avaliações de

diferentes modelos pedagógicos da utilização do computador no ensino de línguas. Possibilitaria também uma análise dos benefícios e malefícios na aprendizagem dos alunos após a utilização dos laboratórios de informática.

Em relação ao uso de recursos tecnológicos na educação, é possível que os professores encontrem muitas dificuldades de adaptação a essa nova realidade e, para superá-las, precisarão buscar novas metodologias a fim de despertar o interesse e a participação dos alunos nesse processo. Todavia, não se deve esperar a homogeneidade ou a adesão de todos. Os professores que decidirem utilizar o laboratório de informática de maneira alguma devem abandonar as demais atividades desenvolvidas até então, pois, no início, as atividades de laboratório seriam um recurso a mais para o desenvolvimento de seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHRENS, M. A. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BIBER, D.; CONRAD, S.; REPPEN, R. Corpus-base approaches to issues in applied linguistics. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 15, n. 2, p. 169-223, 1994.
- _____. *Corpus Linguistics: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- BRASIL. *Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO*. Brasília, 1997.
- FUSARI, J. C. *A Formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental*. São Paulo: FDE, 1992, p. 25-34. (Série Idéias, 12).
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues.
- KENNEDY, G. *Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman, 1998.
- KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática, 2001.
- LEECH, G. Introducing Corpus Annotation. In: GARSIDE, R.; LEECH, G.; McENERY, T. *Corpus Annotation Linguistic Information from Computer Text Corpora*. New York: Longman, 1997a, p. 1-18.
- _____. Teaching and Language Corpora: a convergence. In: WICHMANN, A. *et al* (eds.) *Teaching and Language Corpora*. New York: Longman, 1997b, p. 1-24.
- LOPES, M. C. *Homepages institucionais em português e suas versões em inglês: um estudo baseado em corpus sobre aspectos lexicais e discursivos*. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- NIQUINI, P. D. *O Grupo cooperativo: uma metodologia para o ensino*. Brasília: Universa, 1997.
- OLIVEIRA, E. N. de *O corpus computadorizado como suporte no ensino da língua materna no 1º e 2º graus de escolas públicas de Dourados*. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 23. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2003. 1 CD-ROM.
- _____. *A Utilização dos laboratórios de informática do PROINFO em escolas de Dourados-MS*. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina.

- QUARTIERO, M. E. *As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar*. Florianópolis, 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina.
- SARDINHA, A. P. B. Lingüística de corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.*, n. 16, p. 323-367, 2000.
- SARDINHA, T. B. *Lingüística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.
- SANTOS, D. *O Projecto Processamento Computacional do Português*: balanço e perspectivas. Disponível em: <<http://www.portugues.mct.pt/>>. Acesso em: 12 dez. 2001.
- SINCLAIR, J. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Escola, movimento negro e memória: o Treze de Maio em Sorocaba – 1930

Fátima Aparecida Silva

RESUMO

Este trabalho relata, de forma sucinta, parte da pesquisa “Escola, Movimento Negro e Memória: o 13 de Maio em Sorocaba 1930”, destacando o Treze de Maio no contexto da Abolição. Data esta que, posteriormente a 1888, se torna um instrumento de disputa ideológica entre o Estado, o movimento abolicionista e os movimentos negros no Brasil. As reflexões apresentam subsídios que auxiliam no discernimento do âmbito histórico da comemoração do Treze de Maio no espaço escolar e pela Frente Negra Brasileira de Sorocaba na década de 30 do século XX.

PALAVRAS-CHAVE

MEMÓRIA – COMEMORAÇÃO – MOVIMENTO NEGRO – FRENTE NEGRA BRASILEIRA DE SOROCABA

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou compreender o processo de produção da memória institucionalizada no espaço escolar e pelo movimento negro, mais precisamente pela Frente Negra Brasileira, a respeito da Abolição, especialmente sobre a data Treze de Maio, na década de 30 do século XX, em Sorocaba, interior de São Paulo. Elegemos a entidade como foco do estudo pela sua importância no cenário nacional e na cidade de Sorocaba. A década de 30, por sua vez, foi o período em que essa entidade esteve ativa, tendo sido fundada em 1931 e extinta em 1936.

Outra razão que nos levou a essa delimitação temporal foi que, na época, a data de Treze de Maio era comemorada com grande mobilização pela Frente Negra Brasileira, postura que se alterou radicalmente nos anos 70. A partir de então, os movimentos negros passaram a propugnar o Vinte de Novembro, dia dedicado ao líder Zumbi dos Palmares, como a data mais significativa para a comunidade negra. Segundo Célia Maria de Azevedo,

Zumbi ganhou vida à medida que os movimentos negros contra o racismo conquistaram espaço no cenário social, resgatando do esquecimento a figura de um líder escravo que ousara dizer não à escravidão que lhe fora imposta pelo poder branco (Azevedo, 2004a, p. 87).

Zumbi é então reverenciado como herói pela sua capacidade de governar uma sociedade de resistência ao escravismo, o Quilombo de Palmares, para onde fugiam escravos, índios e até brancos descontentes, e que demonstrou grande estabilidade institucional, tendo resistido por mais de cem anos. Assim, a data Vinte de Novembro, destacando a figura guerreira de Zumbi dos Palmares, entra no cenário em substituição ao Treze de Maio, que sai de cena juntamente com sua princesa redentora dos escravos: “a princesa Isabel, e o séqüito de abolicionistas perfumados”, conforme comentário de Célia Marinho de Azevedo (2004a, p. 87).

O texto divide-se em duas partes: a primeira, analisa a postura da Frente Negra Brasileira de Sorocaba em relação à data; a segunda, o Treze de Maio no espaço escolar, especialmente a interferência do Estado Novo do Governo Getúlio Vargas, ao retirar a data do calendário das comemorações nacionais na década de 30. Finalizando o texto, elaboramos algumas comparações de como a data era vista na escola, na Frente Negra Brasileira de Sorocaba, e tecemos comentários que, entendemos, sejam relevantes.

Para pesquisar a postura da Frente Negra Brasileira de Sorocaba sobre o Treze de Maio, utilizamos os depoimentos e fotografias do arquivo pessoal da Sr^a. Ondina Seabra, negra, professora e participante da entidade na época. Realizamos também visitas a duas escolas da cidade, que funcionavam na década de 30, com vistas a verificar como era comemorada a data e, finalmente, consultamos algumas obras que tratam do tema e que consideramos importantes.

A construção de mitos sobre o Treze de Maio é uma das formas pelas quais a dominação é reproduzida, além do uso de meios coercitivos, pelo convencimento dos considerados “subalternos” da superioridade moral e intelectual dos seus dominadores. A construção ideológica dessa hegemonia seleciona e utiliza determinados mitos, personagens e versões de fatos que, ao mesmo tempo em que oculta outros fatos menos convenientes, produz um sentimento de inferioridade na população negra. Dessa perspectiva é que a análise sobre o Treze de Maio se torna de grande valia para estudar e pesquisar o processo ideológico que perpassa a apropriação da memória da Abolição.

A FRENTE NEGRA BRASILEIRA DE SOROCABA E O TREZE DE MAIO

Vários foram os estudos sobre a Frente Negra Brasileira em seus diferentes aspectos (Pinto, 1993; Guimarães, 2002; Barbosa, 1998). No que diz respeito à organização da Frente Negra Brasileira, em São Paulo, capital do Estado, destaca-se o trabalho de Pinto (1993) que, entre outros temas, tratou das comemorações do Treze de Maio por parte dessa associação.

A proposta da nossa pesquisa não foi realizar um estudo detalhado sobre essa associação, mas trazer para o debate a sua visão sobre o Treze de Maio, aqui representada por uma militante, Sr^a. Ondina Seabra. Essa informante nos deu vários depoimentos sobre as comemorações, promovidas pela Frente Negra por ocasião da data, citando inclusive nomes de pessoas que fizeram parte da entidade. Em especial, destaca a atuação do líder da comunidade negra, Antonio Salerno, diretor da Frente Negra de Sorocaba e presidente da Irmandade de São Benedito nesses eventos.

A seguir, transcrevemos parte dos depoimentos:

Sr^a. Ondina Seabra: [...] Benedito Andrade do Nascimento. Foi feita uma poesia em homenagem a ele, pelo Olímpio Castelo Alves [...] e eu quem declamei, no clube, num salão, que hoje, ou há pouco ainda era uma repartição pública, centralizada na Secretaria da Fazenda, na rua Souza Pereira, era bem ali em frente à Estação Sorocabana, em um daqueles salões, e isso mais ou menos em 30, 32.

Fátima: Era uma comemoração?

Sr^a. Ondina: Eu não me lembro bem, se foi em um Treze de Maio, ou em uma outra data qualquer, que a gente fez esta homenagem ao Benedito Andrade do Nascimento.

Fátima: Mas foi na Frente Negra? Era atividade da Frente Negra?

Sr^a. Ondina: Era atividade da Frente Negra, foi no princípio da Frente Negra de Sorocaba, e eu e mamãe fazíamos parte das comemorações, eu quem fui declamar esta poesia....

Fátima: A mãe da senhora participava da Frente Negra?

Sr^a. Ondina: Participava como voluntária, toda comemoração que tinha no Treze de Maio, ela fazia parte também, então nós íamos de lanterninha, à noite, para as crianças era uma maravilha, e íamos até o teatro municipal, o Teatro São Rafael, hoje é a Fundec, ali que era o teatro de Sorocaba.

Sr^a. Ondina: [...] Quando eu falei nesse grupo, nesse líder que era o Salerno das Neves, ele sempre levou a comunidade negra a se apresentar na sociedade. Então naquelas festas, de Treze de Maio principalmente, é que ele juntava toda sua irmandade e trazia para o centro nos desfiles, com luz, começava aqui no centro o desfile e terminava no prédio da São Rafael, que era na rua Brigadeiro Tobias, hoje o Fundec. Era um teatro muito bonito que existia aqui em Sorocaba, os seus camarotes, as suas cadeiras, suas poltronas todas enfeitadas, todas de veludo. E ali terminava o desfile dos pretos no Treze de Maio. (Depoimentos em 29/11/2004)

A Sr^a. Ondina Seabra descreve o desfile do Treze de Maio, realizado por integrantes da Frente Negra Brasileira de Sorocaba, como um momento em que se refletia sobre a situação do negro em relação ao branco. Destaca ainda o fato de que durante as comemorações alguns oradores exaltavam as figuras de abolicionistas como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luis Gama:

Sr^a. Ondina: [...] Esses desfiles eram feitos à noite. Só desfilava a comunidade negra. E algum simpatizante, algum branco simpatizante, também como sempre aparece algum político, sempre se entrosa nesse meio. Mas eram feitos só por negros. E ali eram feitos os discursos só sobre abolição da escravatura. Quando deveríamos pensar de tocar a nossa vida pra frente? Como dali em diante nós poderíamos viver? Qual era o modo mais fácil de conseguirmos ser livres? Mas até pouco tempo, isso era muito novo. É muito novo se pensar em levantar o negro na mesma condição do branco. Porque existe também muitos negros brancos. Mas cada uma resolve sua vida conforme gosta, conforme quer, conforme pensa. (Depoimento em 29/11/20004)

Sr^a. Ondina: [...] Eu ia com minha mãe em toda comemoração, continuava sendo o baluarte dos negros o Salerno das Neves, que era o nosso líder, um preto grande como o nome diz, gordo, usava aquelas capas enormes assim... (Depoimento em 18/4/2005)

Sr^a. Ondina: [...] No dia da comemoração destacavam-se os nomes dos abolicionistas conforme o orador, que eram: Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luiz Gama, entre outros. (Depoimento em 24/5/2005)

Os jornais, por sua vez, fazem referências às comemorações do Treze de Maio em Sorocaba, destacando o papel dos líderes negros na sua organização. Muitas dessas pessoas citadas no trecho que se segue constante do jornal *Cruzeiro do Sul*, de 12 de maio de 1930, teriam papel destacado na Frente Negra de Sorocaba, fundada um pouco depois:

13 de maio

Em todo o paiz passa-se sob a festa o dia de amanhã, que relembra a reabilitação da raça negra, mercê da lei que declarava livre, no Brasil. Em Sorocaba esse acontecimento historico será novamente festejado, congregando-se todos os pretos para a condigna celebração da grande conquista. Encarregam-se dessa commemoração os Srs. Salerno das Neves, Ramiro Parreira, Euclides Madureira, Antônio Santos, Olympio Castelo Alves, Roque Monteiro, Josué Prestes, Abílio Madureira, Isaltino de Aruda, Benedicto de Andadre e Benedicto Franscisco Soares, que fizeram o seguinte programma: hoje á noite, grande baile no S. Paphael, amanhã: alvorada de musica, pela S. Cecília, e salva; ás 8, serviço religioso na igreja de S. Antônio, por alma dos cruzados da abolição; á tarde, passeata cívica, cumprimentando-se imprensa, associações e clubes. Aos oradores pretos de Sorocaba deve juntar-se um da capital.

O jazz band flores tocará no baile. O “Cruzeiro” é agradecido pelo attencioso convite que lhe foi remettido. (*Cruzeiro do Sul: Diário da Tarde*, n. 7006, Sorocaba, 12 de maio de 1930)

Outro jornal de 1932 se refere às ações da Frente Negra Brasileira de Sorocaba e cita algumas pessoas que participaram das comemorações do Treze de Maio em data anterior à criação da entidade citada anteriormente no jornal *Cruzeiro do Sul*.

Frente Negra Brasileira

Parte integrante como é de nossa raça o negro, o brasileiro mentiria as suas tradições si o aferrolhasse no torniquete dos preconceitos de cor.

A raça negra encontra, sob o pallio das leis, a protecção e o apoio que nossa pátria sói conceder a todos que trabalham pelo seu engrandecimento.

Mesmo assim, não deixam de haver factos que venham depor contra os nossos hábitos democráticos.

Até há bem pouco era vedado o ingresso do negro ás escolas superiores. Não porque em depositivo legal tal permitisse, mas porque infelizmente alguns espíritos tacanhos apresentavam toda a sorte de difficuldades.

Quase sempre preterido nos cargos electivos, nas repartições publicas no magistério, em todas as manifestações da actividade humana que exija representação social, o homem de cor acabaria por se tornar justamente um revoltado se não foram altíssimas energias de que foi dotado.

Foi pois para reunir e concretisar taes energias, que se fundou a Frente Negra Brasileira.

Seus fins são bem claros: ocorrer em toda parte que se torne mister auxiliar um filiado, amparando-o material e moralmente; desenvolver o espírito de união e concórdia, mostrar em suma as altas possibilidades duma raça que já tem dado ao Brasil filhos ilustres que muito o orgulham.

A Frente Negra Brasileira tem fins altamente patrióticos. Fundando escolas, promovendo sessões cívicas e patrocinando medidas de igual valor intellectual, visando assim concorrer para o erguimento de nosso nivel cultural.

Em Sorocaba a Frente Negra Brasileira despertou o maior entusiasmo, contando já com 420 associados.

E [?] aqui a sede duma Delegação Especial, cuja directoria está assim constituída:

Delegatario Especial, sr. Olympio Moreira da Silva; Delegatario, sr. Benedito Andrade Nascimento; Secretario, sr. Benedicto Andrade; Thesoureiro, sr. Alfredo Monteiro; Orador, sr. Olympio Castelão Alves; Presidente do conselho, sr. Salerno das Neves; Vice-director, sr. Lucidio de Almeida, Membros do Grande conselho; Benedicto Dias Assumpção, Benedicto Barbosa, Anquilino Aarão Setúbal, João Evangelista, Virgilio Lopes, Isaltino de Arruda, Laerte Cearense, Benedicto Wenceslau M., Luiz Corrêa de Moraes, Mariano Sant'Anna, Luiz de Barros, Leontino, Luiz Lopes e Dino Mascarenhas.

A sede provisória da Delegação Negra de Sorocaba é a rua Santa Clara 175.

Iremos gradativamente dando publicidade aos actos da Delegação, bem como expondo as suas finalidades, que são em these grandiosas por visarem o bem estar individual e coletivo de uma raça. (*O Repórter*, Sorocaba, v. 1, n. 26, p. 2, 15 de maio de 1932)

Os depoimentos da Sr^a Ondina Seabra, antes citados, sobre as comemorações do Treze de Maio na década de 1930, em Sorocaba, reiteram as constatações de Pinto sobre a importância que as entidades negras atribuíam ao evento na cidade de São Paulo na mesma época.

[...] As comemorações envolviam uma série de festividades, desde o seu anuncio solene, salva de tiros, peregrinação ao túmulo dos abolicionistas, desfiles de bandas musicais, celebração de missa, realização de passeatas. Nessas ocasiões, comumente, discursavam vários oradores, inclusive autoridades, relembrando o fato; faziam-se visitas às redações dos jornais; organizavam-se sessões solenes, quando também discursavam vários oradores, e pessoas presentes declaravam poesias. Completando essas atividades cívicas, havia a parte social, com a realização de banquetes, recepções, competições esportivas, leilões, que, na maior parte das vezes, encerravam-se com um baile. Nessas ocasiões, as diversas sociedades e também os jornais enviavam representantes à cerimônia. Personalidades do mundo literário e político, eventualmente, também compareciam. (Pinto, 1993, p. 137).

Um ponto que merece atenção em um dos depoimentos da Sr^a Ondina Seabra é a ênfase que a Frente Negra dá aos abolicionistas na libertação dos escravos. Para compreender esse destaque, recorreremos ao estudo de Pinto (1993), que versa sobre as reflexões que se faziam acerca do tema

no meio acadêmico na década de 1930. A propósito, a autora indaga até que ponto o negro teria condições de ir além de uma percepção de passividade do escravo, uma vez que só recentemente os estudos começam a contestá-la e a enfatizar a questão da resistência. Pondera ainda que mesmo entre os que enfatizam essa resistência há uma tendência em negar o seu sentido político, como ocorre com a historiografia de influência marxista. Recorrendo a autores como Célia Azevedo e Sidney Chalhoub, discute a influência do ideário marxista nessa interpretação e de como a preocupação em apresentar o movimento da história à luz da luta de classes leva os seus adeptos a adotar uma postura racionalista e reducionista que se remete à estrutura econômica para explicar os acontecimentos históricos (Azevedo, Chalhoub, apud Pinto, 1993).

Nesse esquema de pensamento, a queda do regime escravista é explicada em razão das contradições objetivas, percebidas principalmente pela classe dominante e classe média nascente por estarem inseridas em relações de produção que tinham o seu desenvolvimento emperrado por estrutura escravista. Os escravos são apresentados como alienados e sem possibilidade de alcançarem, por si, uma consciência de classe, ou de emprestarem um significado político aos seus atos de protesto (Pinto, 1993).

Enfim, o corte que os estudos empreendiam, ao focalizar o processo de libertação dos escravos centrado na atuação dos abolicionistas, reflete a pouca atenção à contribuição do negro para a derrota da escravidão no Brasil e que, segundo estudos mais recentes, foi significativa. A propósito, Azevedo (2004b), uma das estudiosas do tema, demonstra como as revoltas dos escravos ocorridas nas fazendas e vilas, sobretudo em 1870, influíram nas decisões importantes para coibir o tráfico de escravos em todo o Brasil, e geraram medo no governo monárquico e na elite escravista. Contexto esse em que surge uma corrente da política imigrantista, de caráter racista, que traz no seu bojo a crença sobre a inferioridade do negro e a superioridade do branco, com graves consequências para a população negra, pós-abolição.

Esse e outros estudos de autoria de Célia Marinho de Azevedo, como *Abolicionismo Estados Unidos e Brasil, uma história comparada* (2003) e *Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo* (2004a), elucidam questões importantes sobre o Treze de Maio no Brasil. Sobretudo, mostram que a abolição dos escravos não ocorreu somente pela pressão dos abolicionistas urbanos, mas, também, devido

à pressão de um movimento insurrecional negro abrangente. Por sua vez, as manifestações dos ex-escravos nas ruas após o Treze de Maio, que foram inclusive reprimidas pela polícia, mostram o negro como um sujeito histórico que lutou para se livrar da escravidão.

É nesse cenário pós-abolição que a construção da memória histórica e política desse marco passa a ser disputada por monarquistas e republicanos. Enquanto os monarquistas destacam a redenção dos escravos pela Princesa Isabel, os republicanos enfatizam o esforço de abolicionistas heróicos no processo da abolição (Azevedo, 2004a, p. 92).

Nas duas versões (monarquistas e republicanos), a história do escravo como sujeito ativo da sua libertação está ausente, sendo “reduzido à figura de um ser passivo, inferiorizado não só pelos séculos de vivência no cativeiro, como também devido ao seu suposto pertencimento a uma raça inferior” (Azevedo, 2004a, p. 92).

Enfim, ambas as versões representam a redenção dos escravos como um ato benemérito de homens brancos progressistas e humanitários, com apoio de alguns abolicionistas “mulatos”. Com o passar do tempo, as divisões partidárias perderam força, mas a visão do negro de raça inferior, redimida pelo branco de raça superior, perdura até hoje na historiografia brasileira (Azevedo, 2004a, p. 24).

Segundo Munanga e Gomes (2004), durante muito tempo, a data Treze de Maio era lembrada quando se realizava alguma comemoração sobre o negro no Brasil, “nas escolas era comum que as crianças se fantasiassem de escravos e uma menina branca, e, de preferência loura, era escolhida para representar a princesa Isabel” (Munanga, Gomes, 2004, p. 129), nada se estudava sobre a resistência e luta por parte dos africanos escravizados e seus descendentes nascidos no Brasil. Entretanto, esse panorama tende a mudar, quando entidades do movimento negro, surgidas a partir dos anos 70 do século XX, passam a atribuir outro significado ao Treze de Maio, “vendo-o como um dia nacional de luta contra o racismo” (Munanga, Gomes, 2004, p. 130) e propugnando que a data não deveria ser lembrada, uma vez que enfatizava a suposta passividade do negro diante da ação do branco. Além disso, o movimento negro trouxe para a sociedade brasileira uma data mais importante a ser lembrada e comemorada, o dia 20 de novembro, dedicado a Zumbi dos Palmares. Segundo Azevedo, Zumbi ganhou vida no cenário social, os movimentos negros resgataram “do esquecimento a figura de um líder

escravo que ousara dizer não à escravidão que lhe fora imposta pelo poder branco” (Azevedo, 2004a, p. 87).

1930: O TREZE DE MAIO NO ESPAÇO ESCOLAR

Para entendermos as concepções que vigoravam sobre o Treze de Maio nas instituições escolares em Sorocaba, visitamos duas escolas públicas que existiam desde a década de 30 na cidade: Escola Estadual Júlio Prestes de Albuquerque e Escola Antônio Padilha. Nesses estabelecimentos, constatamos a ausência de registro sobre as comemorações do Treze de Maio, pois, segundo informações que nos foram dadas pelo diretor, a data não constava do calendário escolar como feriado nacional. Artigo do jornal *Correio de Sorocaba*, n. 1223, de 14 de maio de 1936, reitera essa informação ao lamentar o fato de a data não ser mais considerada feriado. O jornal, do mesmo modo que a Frente Negra, destaca abolicionistas como Luiz Gama, José do Patrocínio, Castro Alves e a sua luta em prol da abolição:

13 de Maio

Comemorou-se em todo o paiz a data da abolição da escravidão, sempre grata aos brasileiros e principalmente a raça negra, pela brilhante campanha de justiça que symbolisa.

13 de Maio relembra uma das mais grandiosas cruzadas cívicas de nossa História, e embora lhe hajam tirado o feriado, será sempre comemorado pelo nosso povo como uma das mais esplendidas ephemerides nacionaes. Luiz Gama, José do Patrocínio, e outros tantos illustres batalhadores entre os quaes se destaca a figura impressionante de Castro Alves. São nesse dia religiosamente evocados pela alma brasileira. (*Correio de Sorocaba*, n. 1223, 14 de maio de 1936)

Em outro artigo do mesmo jornal, de 12 de maio de 1930, constatamos percepção semelhante sobre o papel dos abolicionistas e que, provavelmente, perdurou por toda a década.

Treze de Maio é a data que invoca a nobreza dos vultos do 2.º Império: Rio Branco, Joaquim Nabuco, Ruy Barbosa, João Alfredo, Gama, Patrocínio e tantos e tantos outros homens de uma envergadura cívica

que ainda serve de modelo as gerações praticias. A cruzada abolicionista não representa apenas a liberdade da raça negra. Mais do que isso – já não pouco – significa a salvação do nome brasileiro, até então maculado, dentro da refulgência de suas muitas glórias, pelo negrume de uma instituição abominável, a escravatura, numa época em que nenhum paiz do mundo tolerava a opressão das raças estacionarias, antes lutavam todos por chamal-as á luz da civilização, guiando-as sob lemmas liberaes para incorporal-as á parte livre da humanidade, num amplo movimento de fraternidade universal.

O Brasil foi o ultimo paiz a dar o passo nesse ramo, fazendo-o tardiamente, é certo, mas ainda a tempo de bater aos humbraes do século XX, alliviado da carga immensa e triste que lhe curvava a cerviz.

A victoria moral foi efeitos salutaes e, pelo lado economico, só vantagens trouxe a abolição franqueando o paiz ao forasteiro que desejasse adoptal-o como segunda pátria.

A data, pois, é de uma significação bem grande para o povo nacional. Representa o passo de que resultaram novos avanços entre elles a mudança do regime.

As datas históricas proeminentes já têm, em todo o Brasil, o condão de accender enthusiasmo no peito de nossa gente.

Sahimos da fase de apathia cívica com que friamente relembramos as ephemerides máximas da Pátria.

Desde que Bilac inflamou o coração da mocidade, apontando o caminho do patriotismo verdadeiro, praticado na escola e na caserna, nossa terra como que ressurgiu das cinzas de suas glórias, entre as quaes modornava o nosso valor cívico.

O Brasil reergueu se, educou-se melhor, lembrou com mais carinho factos e vultos históricos, comprenetrou-se melhor, de seus deveres de nacionalismo, e hoje com vibrações mais vehemente, sabe que a comemoração dos feitos que nos engrandecem é tambem um dos meios efficientes de construir a grandeza desta terra de opulências inegalaveis. (*Correio de Sorocaba*, 12 de maio de 1930)

Ainda sobre as comemorações no espaço escolar, consultando o jornal *O Grêmio* n. 36, v. 7, abril de 1938, da responsabilidade do Grêmio Varhagem, da Escola Estadual e Escola Normal, constatamos que no programa do Grêmio continha a participação das escolas nas comemorações do Treze de Maio.

13 de Maio

O Gremio Varhagem, em cumprimento ao seu programa civico, reafirmado na plataforma que o presidente Moreira apresentou por ocasião das eleições, deseja participar intensamente dos festejos commemorativos de 13 de Maio. (*O Grêmio*, n. 36 , v. 7, de abril de 1938)

São trechos que num primeiro momento parecem contrariar informações de que o Treze de Maio não era festejado com intensidade nas escolas. Na pesquisa não nos foi possível averiguar essa contradição de informações por falta de fontes que esclarecessem a que tipo de comemoração *O Grêmio* se refere. No entanto, o registro é necessário para mostrar que a data não estava totalmente ausente da escola.

No seu depoimento, a Sr^a. Ondina Seabra, por sua vez, pouco se lembra do Treze de Maio na escola e também dá indícios de que se enfatizava a Princesa Isabel como redentora dos escravos e os abolicionistas na abolição da escravatura.

O Treze de Maio era lembrado somente nas datas, ou na ocasião das aulas de história.

Na data Treze de Maio na classe falava-se um pouco mais da Princesa Isabel, como redentora dos escravos, e dos abolicionistas, entre eles, José do Patrocínio, Rebouças, Joaquim Nabuco, e Luis Gama. (Depoimento, 28/4/2005)

Entretanto, como o regulamento da Instrução Pública de 8 de setembro de 1892 instituía o Treze de Maio como feriado escolar, fomos buscar explicações sobre os motivos da retirada da data do calendário escolar.

Segundo autores que estudaram as comemorações cívicas do período de 1930, esse fato ocorreu com a política nacionalista do Estado Novo do governo Getúlio Vargas, que, por sua vez, desencadeou várias ações, entre elas, a reelaboração do calendário de cerimônias públicas no qual se articulavam as idéias de ordem, solidariedade, disciplina e modernidade.

Adriana Vianna e Maurício Parada descrevem como, por meio de um calendário de festas comemorativas, o governo Vargas procura construir a unidade do Estado Nacional ameaçado pelo levante comunista e, ao mesmo tempo, romper com as idéias construídas na Primeira República.

Logo após a chamada “Intentona Comunista” de 1935 – tomada como momento crítico de ameaça à unidade nacional – pode-se notar uma

certa intensificação das práticas comemorativas do Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que também se aprofundam as tendências que apontam para um modelo de Estado forte. Ao longo dos anos seguintes será ampliado o calendário de festas cívicas nacionais. Algumas comemorações, anteriores a essa data, vão se tornar mais espetaculares, enquanto outras, criadas nesse período, já nascerão grandiosas.

Este calendário começa a ser estruturado em 1936 e sua forma acabada pode ser encontrada já em 1938. Sua linha do tempo compreendia as seguintes comemorações: o dia de Tiradentes em 21 de Abril; o 1º de Maio, dia do trabalho; a Semana da Pátria, um conjunto de comemorações realizadas ao longo da primeira semana de setembro que incluía, além do desfile militar em 7 de setembro, o “Dia da Juventude” e a “Hora da Independência”; o “Dia da Revolução Brasileira”, em 10 de novembro; a proclamação da República, em 15 no mesmo mês; e por fim, no dia 19 ainda em novembro, o “Dia da Bandeira”. Cada comemoração tem uma trajetória própria durante o período, cada uma com seu público, sua pedagogia e seus temas próprios. (Vianna e Parada, 2005, p. 1)

Com a estruturação do calendário oficial nacional, o Treze de Maio, por estar relacionado aos ideais republicanos e, conseqüentemente, à história da luta abolicionista, foi retirado do calendário escolar, ação que prenuncia a ideologia do Estado Novo. Um Estado que rompe com as idéias construídas na Primeira República, período identificado pelos autores do pensamento social da época como um momento de decomposição da autoridade política e de esgotamento das fórmulas de consenso nacional. A Revolução de 30 e, principalmente, o Estado Novo teriam como projeto político fundar um novo começo, uma nova sociedade e um novo Estado, uma vez que esses se apresentavam corrompidos pela tradição liberal.

O principal erro do liberalismo teria sido, então, defender o dissenso como o elemento central da idéia de democracia. Concebido dessa forma, o modelo democrático provocaria a desagregação da comunidade política nacional, alimentando conflitos regionais e setoriais e inviabilizando qualquer forma de governo. Assim sendo, a construção de um Estado verdadeiramente nacional deveria opor-se a essa tendência desagregadora, afirmando a unidade em todos os aspectos políticos e sociais.

É importante destacar as modificações inseridas no calendário que passou a vigorar, tais como a inclusão de algumas datas e a exclusão de

outras. Entre elas, o alargamento do Sete de Setembro, transformado em Semana da Pátria, e as festas de novembro, como o Dia da Bandeira e o Aniversário do Estado Novo, novidades acrescentadas a partir de 1937. Enquanto isso, datas relacionadas à tradição republicana de 1889 foram eliminadas, como o Vinte e Quatro de fevereiro, que comemorava a promulgação da Constituição de 1891, o Treze de Maio, que estava relacionado à luta abolicionista e era comemorado como dia da Fraternidade Nacional, e o Quatorze de Julho, que remetia à história francesa dos primeiros momentos da República e que era comemorado como dia da Liberdade e Independência das Américas (Vianna e Parada, 2005, p. 1).

A nosso ver, a retirada da data Treze de Maio do calendário nacional é um dos fatores que influíram na ausência de que ele seja memorado nas escolas da década 1930 na cidade de Sorocaba, uma vez que as ações das instituições escolares sofriam um forte controle do Estado. Órgãos como o Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação serão de fundamental importância na implementação da ideologia nacionalista do Estado Novo getulista. Adriana Vianna e Maurício Parada comentam os valores que deveriam ser propagados por meio das festas cívicas:

Nessas festividades, os participantes são os jovens estudantes, matriculados no sistema de ensino público e privado. São cerimônias civis e de uma população específica, ainda em processo de aprendizagem, que incorpora de forma intensa a pedagogia do desfile cujos temas valorizam as idéias de disciplina, solidariedade com a comunidade nacional, ordem, saúde e modernidade (Vianna e Parada, 2005, p. 1).

Entretanto, o conhecimento da ideologia da construção da identidade nacional, tal como se configura no calendário nacional no período “varguista”, requer ainda muitas pesquisas.

Concluímos que as instituições escolares de Sorocaba em 1930 participaram da política ideológica do Estado Novo, de forma estratégica na divulgação da ideologia do Estado nacional, que trazia como proposta a construção de um consenso coletivo, ou seja, a moralidade para a superação do individualismo e partidarismo liberais.

Nesse contexto, a apropriação da memória do Treze de Maio nas instituições escolares é crivada pelos valores impostos pela ideologia de Estado, engessador do que vai ser transmitido e ensinado. Por sua vez,

o argumento usado pelo Estado Novo para justificar a retirada da data Treze de Maio do calendário nacional fortalece o entendimento de que a Abolição foi resultado da vontade do Estado monárquico e do movimento abolicionista brasileiro. Entretanto, como registrar minimamente a memória desse processo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que há uma disputa pela preservação e apropriação da memória histórica, da Abolição, representada pela data Treze de Maio. Porém, nessa disputa histórica, a população negra sempre esteve presente, como procurou demonstrar nossa pesquisa com relação à Frente Negra Brasileira de Sorocaba. No outro lado dessa disputa está a intervenção do Estado, governo de Getúlio Vargas, nas instituições escolares. Posteriormente, em especial a partir da década de 1970, essa disputa ocorre entre o movimento negro brasileiro e também o Estado. Como resultado, o Treze de Maio é substituído pelo dia Vinte de Novembro, dedicado a Zumbi dos Palmares.

Nosso estudo mostrou que o Treze de Maio é um instrumento de agregação da população negra, não só para comemorar a libertação, mas também representa um momento para se refletir a situação socioeconômica da população negra no Brasil.

A propósito, nas ações da Frente Negra Brasileira percebe-se uma luta constante contra a exclusão da população negra, principalmente na educação, exemplo disso é a criação de escolas (*O Repórter*, 15 de maio de 1932) em um momento no qual a população negra se encontra alijada da escola.

Entendemos que a memória do Treze de Maio como referência à abolição dos escravizados no Brasil é disputada ao longo da história por “dominantes” e “dominados”, e a data se torna importante símbolo de dominação, por isso defendemos que essa data deva ser pensada numa perspectiva de sua reconstrução histórica e ideológica. É preciso rever os conceitos e a ideologia do Treze de Maio e reescrever a história da Abolição como resultado também de um longo processo de lutas do negro brasileiro e da população consciente contra o regime escravista.

Procuramos, neste estudo, trazer alguns elementos que consideramos relevantes para a reconstituição da história da população negra de

Sorocaba e do Brasil, mas, de modo algum, pretendemos ter esgotado o tema. Abrimos perspectivas para que o tema continue a ser pesquisado e reinterpretado, considerando a sua importância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, C. M. M. de. *Abolicionismo Estados Unidos e Brasil: uma história comparada*. São Paulo: Annablume, 2003.
- _____. *Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo*. São Paulo: Annablume, 2004a.
- _____. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites Século XIX*. 2. ed. São Paulo, Annablume, 2004b.
- BARBOSA, M. (org.). *Frente Negra Brasileira: depoimentos/entrevistas e textos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998.
- GUIMARÃES, A. Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- MUNANGA, K.; GOMES, N. L. *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- PINTO, R. P. *O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.
- VIANNA, A. R. B.; PARADA, M. B. A. *Infância e nação em desfile: o desfile da juventude e hora da independência 1936/1937*. Disponível em: <www.file:///C:/desfilescolares>. Acesso em: 4 abr. 2005.

Evasão escolar de jovens do ensino médio em escola pública de Itaituba (PA)

Francisco Cláudio de Sousa Silva

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em identificar os fatores implicados na evasão escolar de jovens, em geral, socialmente desfavorecidos.¹ Adotou-se como objeto de investigação uma escola pública de ensino médio em Itaituba (PA). Procuramos apontar as “dificuldades dos alunos” para prosseguirem os estudos. Ouvimos as opiniões do diretor, professores, coordenadores pedagógicos e também dos alunos. Apoiamo-nos em alguns estudos sobre ensino médio. Os resultados da pesquisa sinalizaram que os alunos abandonam a escola em consequência de uma série diversificada de circunstâncias, incluindo-se a necessidade de trabalhar, a gravidez precoce, o serviço militar e a formação deficitária oriunda no ensino fundamental. Concluimos que a escola objeto desta investigação está longe de ser atrativa para os alunos, sem que isso, no entanto, deflagre nas partes responsáveis e envolvidas uma ação que a transforme.

PALAVRAS-CHAVE

POLÍTICAS EDUCACIONAIS — ENSINO MÉDIO — EVASÃO ESCOLAR — JUVENTUDE

¹ Para uma compreensão mais abrangente do estudo, sugiro consultar a minha dissertação de mestrado (Silva, 2005).

INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

O interesse de estudar a evasão escolar foi despertado pelo contato com a educação pública de Itaituba, cidade com 94.765 habitantes (FIBGE, 2000), no interior do Pará. A vivência, desde 1987, como professor, técnico-pedagógico e, em outros momentos, como vice-diretor e diretor escolar, nos aproximou das dificuldades que o alunado das camadas populares enfrenta para permanecer na escola.

Por ocasião da experiência como vice-diretor e diretor de escola (1996-2000), constatamos que a evasão escolar configurava-se como um dos maiores problemas daquela unidade. Nas reuniões administrativas e pedagógicas, inclusive, era a principal preocupação dos professores.

Também, como diretor da unidade regional de educação (URE) de Itaituba (abril/2001– janeiro/2003), percebemos que esse fenômeno ocorria no ensino médio em geral, o que nos fez concluir que não era um problema exclusivo do estabelecimento de ensino que administrávamos, e isso, por sua vez, nos motivou a realizar este estudo.

Para tanto, selecionamos uma escola pública de nível médio da localidade em questão. O estabelecimento de ensino, objeto desta investigação foi denominado “Escola Novo Horizonte”, sendo essa escola freqüentada por jovens, na sua maioria desfavorecidos socialmente. Essa unidade escolar, no período em que realizamos a pesquisa, apresentava uma especificidade em relação às outras escolas: oferecia somente o ensino médio, enquanto as demais (seis unidades escolares) ofertavam esse nível de ensino e também o ensino fundamental na mesma estrutura física.

Observamos que as escolas que ofertavam os dois níveis possuíam duas equipes gestoras: uma para o ensino fundamental e outra, responsável pelo ensino médio. Ambas as equipes gerenciavam o mesmo estabelecimento de ensino, porém, pautadas em duas gerências administrativas: a municipal e a estadual. Portanto, analisar a evasão escolar em um estabelecimento de ensino marcado por essas duas identidades, exigiria um estudo mais aprofundado que envolveria essa questão, razão por que optamos em identificar os motivos/fatores que ocasionam a evasão em um estabelecimento de ensino exclusivo de ensino médio.

A escola “Novo Horizonte” desde sua fundação (1978) até 1988 funcionou com o ensino médio técnico (Lei 5.692/71) nas modalidades contabilidade, administração, ciências biológicas e o curso técnico de ma-

gistério. A partir de 1999, deixou de ofertar o ensino técnico, passando a oferecer o ensino médio não profissionalizante (Lei n. 9.394/96, arts. 35 e 36), cuja finalidade era propiciar a formação geral aos educandos,² sendo, dessa forma, uma escola cuja identidade está marcada pela oferta do ensino em nível médio.

Quando analisamos os dados referentes à reprovação e evasão (Ano: 2004) dessa escola, identificamos que 49% dos alunos da 1ª. série do ensino médio do curso noturno, isso é, quase a metade dos alunos foi reprovada ou evadiu-se da escola. No vespertino, o índice foi de 47%, enquanto no matutino, alcançou 45% do alunado, o que não é menos preocupante.

Ao analisarmos a aprovação escolar por série (Ano: 2004), constatamos os seguintes resultados: na 3ª série, a aprovação foi maior do que nas séries anteriores (1ª. e 2ª.). Do total de 157 alunos da 3ª série, 62% foram aprovados. No entanto, na 1ª. série esse resultado alcançou somente 32% do alunado, ao passo que, na 2ª série, a aprovação foi de 57%, portanto maior que na 1ª. série e menor que na 3ª. série. Essa situação apontou para uma diferenciação no rendimento escolar dos alunos em seu percurso ao longo das três séries do ensino médio.

Diante da situação de exclusão escolar observada na unidade, nos diferentes turnos e séries, optamos neste estudo por analisar a evasão escolar do alunado da 1ª. série do ensino médio, turno noturno, uma vez que nos pareceu ser esse o grupo que apresentava mais dificuldades para prosseguir os estudos.

METODOLOGIA

A análise privilegiou a abordagem qualitativa, sem a pretensão de esgotar um assunto que, certamente, carece de outras interpretações.

O “estudo de caso” foi utilizado para melhor entendimento da problemática. Por isso focalizou uma unidade escolar entre os sete estabelecimentos da localidade. Para Lüdke e André (2004), o estudo de um caso pode ser

² As mudanças na oferta do ensino médio na escola analisada foram decorrentes da Resolução. n. 761, de 23/12/1998, do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), em comum acordo com a Resolução n. 3 da CEB/MEC, de 26/-6/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, o que significa que nem sempre uma situação específica permite generalizações.

A coleta de dados primou pelas entrevistas “semi-estruturadas”, uma vez que essas priorizam opiniões, valores, experiências, atitudes, sentimentos das pessoas envolvidas na situação (May, 2004). Dessa forma, os depoimentos dos sujeitos não seguiram uma padronização, possibilitando, portanto, intervenções nos diálogos.

Foram entrevistados o diretor da escola e seu vice, três coordenadores pedagógicos (todos com graduação em Pedagogia), sendo um de cada turno (manhã, tarde e noite). Entrevistamos também seis professores de diferentes disciplinas e 23 alunos de ambos os sexos.

A escolha dos professores foi aleatória. Já, no caso do alunado, selecionamos os evadidos da 1^a. série do ensino médio no turno noturno (período de 1999-2004). Ressalta-se que, no momento da realização das entrevistas (dezembro/2004 e janeiro/2005), embora esses mesmos alunos estivessem afastados dos estudos, eles estavam se rematriculando para o ano letivo em curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para interpretar os dados, apoiamo-nos em alguns autores que abordaram as finalidades/dificuldades do ensino médio na educação brasileira, bem como as políticas educacionais, o que nos possibilitou compreender alguns aspectos da evasão escolar. Segundo Romanelli (2003), o ensino médio teve sua origem no período colonial, caracterizando-se pela dualidade, uma vez que a oferta era diferenciada conforme o alunado.

Destacamos também alguns dos estudos que discorrem sobre evasão escolar. A pesquisa desenvolvida por Sales (1995) identificou que muitos jovens se evadem da escola por não visualizarem oportunidades de mobilidade social. Por sua vez, Rodrigues (1987) destaca que, embora o trabalho imponha limites aos estudos, muitos jovens trabalhadores se evadem da escola porque alguns mecanismos internos por ela adotados dificultam a permanência nela.

Recorremos também à investigação feita por Vieira (1997), constatando que a escola introjeta no aluno trabalhador um sentimento de incapacidade intelectual. Isso lhes faz pensar que possuem apenas ca-

pacidade para realizar trabalho manual. Nesse caso, a relação dos alunos com a escola é apenas instrumental, o que contribui para o processo de exclusão escolar.

No que se refere às problemáticas do ensino noturno, Ferraz (1989), ao desenvolver uma pesquisa numa escola de Recife, com alunos trabalhadores, detectou que a escola tem o aluno diurno como modelo ideal. Essa visão corrobora para que a unidade escolar não compreenda o aluno do curso noturno como um sujeito particular.

Outros autores, como Bites (1992), afirmam que um dos problemas do ensino noturno está no fato de este dar tratamento igual aos alunos do noturno e diurno. Essa situação compromete o desempenho dos alunos. Da mesma forma, Carvalho (2000) enfatiza sobre a necessidade de a escola compreender a diferenciação entre o curso diurno e o noturno. Segundo a autora, a principal diferença que em geral caracteriza o aluno noturno está no fato de ele se matricular nesse turno porque trabalha ou porque está em busca de uma ocupação.

Quanto à reflexão sobre as dificuldades que o ensino médio enfrenta na atualidade, alguns dos problemas são motivados por reformas desvinculadas da realidade escolar ou insuficiente. Krawczyk (2003), por exemplo, ressalta que a reforma educacional no Brasil, iniciada na década de 1990, deu ênfase ao ensino fundamental, o que provavelmente faz com que a escola de nível médio enfrente dificuldades no que diz respeito à permanência dos alunos.

Tomando por base o estudo de Abdalla (2004), é possível compreender que não basta apenas delinear objetivos para o ensino médio, como se eles fossem capazes de causar efeitos nas escolas. É necessário, segundo a autora, melhor compreensão sobre o andamento da escola pública, seja ela diurna ou noturna.

No objetivo de desvendar a atual concepção que afirma que: “o Ensino Médio agora é para a vida”, Kuenzer (2000) esclarece que para melhor compreensão dessa reforma é necessário elucidar as intenções que decorrem dessa forma de ver as coisas, pois a democratização do ensino médio não se encerra apenas ampliando-se vagas. Ela exige também espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente, professores concursados. Quanto a essa questão, identificamos em nossa análise que a Escola Novo Horizonte não possuía biblioteca e, tampouco, laboratório de informática.

Em relação ao ensino médio, objeto de nosso estudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resol. n. 3, 26/6/1998, Câmara de Educação Básica – CEB/Ministério da Educação – MEC), como parte da atual reforma, ampliam a sua concepção, integrando-o à educação básica (Lei n. 9.394/96, art. 21, inc. I), o que lhe confere nova identidade. Tais diretrizes estabelecem um conjunto de definições, princípios e fundamentos, a serem observados na organização pedagógica das escolas de nível médio. Apontam ainda a necessidade de vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social, possibilitando aos educandos o preparo para o exercício da cidadania.

O ensino médio visa, além de outras questões, aprofundar conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (Lei n. 9.394/96, Art. 35). De acordo com Oliveira (2000), “acertos e desacertos” são identificados na atual reforma curricular do ensino médio, uma vez que o novo perfil mantém a “velha dualidade”.

Consta no Plano Nacional de Educação (Lei Federal n. 10.172, de 9/1/2001) a afirmação de que uma das exigências para superar o subdesenvolvimento dos países é garantir a expansão da educação em nível médio. Nesse sentido, quando se trata da realidade brasileira, a situação é preocupante, uma vez que os índices de evasão e repetência nas escolas que ministram esse nível de ensino são significativos, conforme análise do próprio Plano Nacional de Educação, referente ao período de 1995-1997. Segundo o mesmo estudo, a evasão escolar está relacionada tanto às “causas externas” quanto aos problemas de natureza estrutural da unidade escolar.

De fato, quando analisamos a situação do alunado da Escola Novo Horizonte, percebemos que vários desses fatores contribuem para a evasão escolar dos alunos, sinalizando para a necessidade de melhoria desse nível de ensino. Compreensão essa que será ampliada na continuidade deste estudo.

EVASÃO ESCOLAR: O OLHAR DO DIRETOR ESCOLAR, DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Uma das questões norteadoras desta pesquisa consistiu em identificar “as dificuldades dos alunos” para prosseguirem os estudos. Num

primeiro momento, procuramos entender a questão mediante a visão do diretor, dos professores e coordenadores pedagógicos da unidade escolar e, num segundo, do ponto de vista dos alunos.

No entendimento do diretor escolar, os alunos egressos do ensino fundamental ingressam no ensino médio com déficit de conhecimento, ou seja, carecem de “uma base bem-feita”. Para ele, os alunos provenientes da Educação de Jovens e Adultos – EJA – são os que estão mais suscetíveis à evasão escolar, por falta justamente de melhor preparo para o ensino médio, ao passo que os alunos que cursaram o ensino fundamental regular “prosseguem normalmente” a sua trajetória escolar. A propósito, Gomes e Carnielli (2003, p. 50) discutem sobre a visão que marginaliza a Educação de Jovens e Adultos em oposição ao ensino regular. Ressaltam que a educação para adultos é vista como “segunda oportunidade”. Daí ela ser considerada “menos aceitável”.

Dos seis professores que participaram da pesquisa, um deles afirmou que o insucesso do aluno do ensino médio é resultante da “falta de base” que esse traz do ensino fundamental. Destacou que o fracasso do alunado sempre está em evidência na escola, “porém, nada se fez [até aquele momento] para solucionar este problema” (professor 2).

No que se refere à “pouca preparação” dos alunos do ensino médio, outro professor (4) sinalizou para a mesma questão, ao afirmar que os problemas de aprendizagem dos alunos devem-se às dificuldades em relação à leitura, à escrita e à interpretação de textos. Observou ainda que, nos últimos anos, tem sido crescente a procura de escola por sujeitos adultos. Quanto a essa questão, esclareceu-nos o docente: “são esses os alunos que demonstram maior esforço em superar as dificuldades de aprendizagem”.

Em se tratando da ampliação do ensino médio para os adultos, questão apontada por um dos professores da escola, Kuenzer (2002) esclarece que o fenômeno tem ocorrido em razão das novas exigências para a formação profissional, formação essa requerida por todos os setores da economia. Daí a maior procura de escolarização por parte dessa faixa etária.

No depoimento do docente (5), as barreiras que os alunos enfrentam na aprendizagem se diferenciam por turno. Segundo ele, à noite, a maioria dos alunos é composta por trabalhadores que, em geral, enfrentam problemas familiares e profissionais. Segundo o professor, os alunos do curso noturno trazem uma sobrecarga emocional maior

do que os do diurno. Isso contribui para aumentar as dificuldades para os estudos.

Segundo o coordenador pedagógico (2), as dificuldades do alunado se devem ao fato de a maioria das escolas não terem profissionais preparados, ou seja, “professores à altura” para melhor atender as necessidades dos estudantes. Nesse caso, entendemos que a elaboração conjunta de um projeto pedagógico pode constituir-se em um desafio para a escola, na busca de alternativas que minimizem os problemas por ela enfrentados. No que diz respeito a essa questão, o estabelecimento de ensino possuía um projeto pedagógico. No entanto, dificuldades relacionadas à elaboração desse instrumento participativo foram apontadas por outro coordenador pedagógico (3).

Eu tive um problema seriíssimo no momento em que eu quis iniciar o projeto político pedagógico da escola. O que aconteceu? Reuni os pais, os alunos, mas quando chegou a hora dos professores, o pessoal do corpo docente e administrativo da escola, eu não contei com a colaboração deles numa discussão de propostas. Porque esse é um trabalho participativo. (Coordenador pedagógico 3)

Na opinião de um dos professores (4), a evasão escolar na unidade de ensino está relacionada também à estagnação econômica da região. Esclareceu-nos que a cidade de Itaituba tem sobrevivido à custa de um comércio incipiente. A extração de ouro nos garimpos da região movimentou a economia local de 1980 a início de 1990, o que não ocorre mais no momento atual. Segundo o professor (5): “sem perspectivas para apontar aos estudantes, o professor fica perdido”.

Outro fator que concorreu para evasão dos alunos, segundo o coordenador pedagógico (2), foi o “baixo rendimento” escolar. Para ele, o estudante ao se deparar com “nota vermelha” fica em desespero e, por si mesmo, conclui: “não tenho mais condições de ser aprovado”.

Percebemos que a unidade escolar se preocupa com a evasão dos alunos, porém, não aponta alternativas para minimizá-la. Por isso, os propósitos democráticos que a escola deseja alcançar dificilmente serão concretizados sem um questionamento mais amplo de sua proposta educacional, devendo visar, portanto, à melhoria das condições de aprendizagem dos seus alunos, garantindo-lhes não somente o acesso, mas a própria permanência na escola.

EVASÃO ESCOLAR SOB O OLHAR DOS JOVENS EVADIDOS

Elegemos para essa análise 23 alunos evadidos e, conforme esclarecemos anteriormente, todos eles estavam sem estudar quando da realização da pesquisa. Quanto ao tempo de evasão escolar desses alunos, constatamos que 4,2% deles evadiram-se da escola em 1999; 8,6%, em 2000. O mesmo percentual foi percebido em 2001 e 2002. Em 2003, o total de evadidos foi de 26%. Em 2004, esse índice passou para 44% do alunado. A maioria, portanto, dos alunos interrompeu os estudos entre 2003 e 2004. Foram identificados 16 casos de evasão nesse período.

Entre os alunos sujeitos desta pesquisa, 13 são do sexo masculino (56%) e 10 do sexo feminino (44%). Quanto à natureza do ensino fundamental cursado, 14 desses alunos tiveram passagem pela modalidade de Educação de Jovens e Adultos (61%), ao passo que 9 eram egressos do ensino fundamental regular (39%).

Quanto à faixa etária, observamos a existência da distorção idade-série desses alunos, que deveriam ter entre 15 e 17 anos se esse fenômeno não ocorresse. Constatou-se que 73,9% deles encontravam-se na faixa etária de 18 a 25 anos; 21,7%, entre 26 e 34 anos, e apenas 4,4% tinham a idade de 17 anos.

Optamos por dividir os 23 alunos em dois grupos em razão de termos identificado duas categorias de alunos evadidos. A primeira categoria (grupo A) é formada por alunos que associaram a evasão escolar a um único motivo, cerca de 56,5%. Já a segunda (grupo B) é constituída por alunos que apresentaram mais de uma razão para se evadirem, cerca de 43,5%.

Os alunos do primeiro grupo (G-A) apontaram as seguintes situações como causas da evasão escolar: trabalho, serviço militar, gravidez, casamento e molecagem. No segundo grupo de alunos (G-B), um conjunto de fatores foi responsável pela evasão. Entre esses, citamos: atividades do lar, necessidade de cuidar do filho, gravidez e necessidade de trabalhar (aluna 7); trabalho, gravidez e aborto (aluna 11); ser dona-de-casa, problemas de saúde (aluna 14); trabalho, serviço militar (aluno 3); casamento, problemas de saúde e trabalho (aluna 8), e outras dificuldades.

No G-A, o fator “trabalho” foi apontado como razão principal para a evasão escolar. Uma aluna (2) esclareceu que deixou de estudar devido à rigidez do estabelecimento de ensino, no que diz respeito ao

cumprimento do horário de entrada. Essa aluna trabalhava das 8 horas às 18 horas num salão de beleza e, por esse motivo, não conseguia ser pontual.

Na mesma situação, encontramos o aluno 13 e a aluna 2. Esses jovens responsabilizaram o trabalho pela evasão escolar, apontando a falta de tempo para cumprir as obrigações escolares. As palavras do aluno 13 mostram a dificuldade enfrentada por aqueles que têm de conciliar trabalho e estudo, o que, por sua vez, os levam a abandonar a escola: “muitas coisas eu perdia. Desisti de estudar porque achei que não iria passar de ano”.

Segundo Abdalla (2004), o trabalho contribui para que jovens minimizem conflitos familiares. Porém, ao tratar das circunstâncias que motivam a evasão do aluno trabalhador, esclarece que a escola de ensino noturno é inadequada para atender às especificidades desse alunado. Quanto ao fato de o trabalho ser um motivo da evasão escolar, o coordenador pedagógico 3 afirmou que o estabelecimento de ensino até pode amenizar problemas como a “falta de base” do aluno. Porém, no caso de evasão escolar do aluno trabalhador, “a escola não pode fazer nada”.

A situação de evasão escolar relacionada ao trabalho nos fez perceber uma crise na escola noturna. Segundo Abdalla, apesar de as políticas educacionais recentes proporem inovações metodológicas e formas de despertar o interesse dos alunos para os estudos, criando, inclusive, mecanismos para reduzir a reprovação, a evasão e a repetência, os resultados parecem caminhar em direção oposta (2004, p. 19-20).

Identificamos também que, três jovens do sexo masculino (G-A) afirmaram que se evadiram da escola em razão do serviço militar. Essa situação é comum em Itaituba, dada a existência de uma base do Exército nessa localidade. A Lei do Serviço Militar (n. 4.375, de 17/8/1964), no art. 2º, esclarece que “todos os brasileiros são obrigados a prestarem o serviço militar”.

A evasão dos alunos em serviço militar foi motivada pela jornada de trabalho que assumiam no Exército, o que lhes impossibilitou de prosseguirem os estudos. Segundo o aluno 1, o expediente de trabalho no quartel iniciava-se às quatro horas da manhã e terminava às dez horas da noite: “Não consegui estudar por causa do quartel”. Da mesma forma, o serviço militar foi a causa do abandono dos estudos

pelo aluno 9. Ainda, no G-A, duas alunas (15 e 22) explicaram que a gravidez foi motivo para que elas se evadissem da escola.

Diferentemente das alunas 15 e 22, a aluna 6 evadiu-se da escola por motivo de casamento. Ela afirmou: “casei, e o marido não deixou que eu estudasse. Apesar de várias tentativas, não houve acordo”.

A evasão escolar influenciada pelo marido, conforme apontou a aluna 6, é reflexo do poder do homem nas decisões da mulher. Ao analisar esse comportamento, Foucault (1998) esclarece que “o poder é um feixe de relações” do qual marido e mulher não estão isentos.

Já o motivo apontado pelo aluno 23, para a saída da escola, foi a moleçagem, ou seja, a brincadeira, o não-levar a sério os estudos. Segundo ele, as “amizades”, a má companhia, levaram-no a desistir dos estudos.

Nos casos de evasão escolar apontados pelos alunos do G-B, a aluna 7, com 23 anos de idade, que desistiu da escola em 2003, informou que um dos motivos que a impediu de continuar estudando foi a necessidade de cuidar do seu bebê e o fato de não ter com quem deixá-lo durante os períodos em que tinha que se ausentar de casa para estudar. Esclareceu também que as complicações decorrentes da gravidez influenciaram-na negativamente no aproveitamento:

Meu filho era pequeno. Eu arranjava alguém para ficar com ele, mas a pessoa não demorava quinze dias. Eu o levava para casa da minha mãe que era muito distante da escola; à vezes o levei para escola, só que ficava difícil. E, depois fiquei grávida novamente, aí começaram aumentar as dificuldades. (Aluna 7)

As dificuldades para prosseguir os estudos por motivo de gravidez apontaram-nos a necessidade de a escola estar atenta a esta questão: a evasão escolar deve ser olhada por diferentes vieses. Dentre esses, o de gênero. Porém, nos depoimentos da direção da escola, professores ou coordenadores pedagógicos, não aparece essa questão, e sim nas queixas das alunas. Não obstante, sobre a questão do gênero na escola, o Relatório Internacional sobre o Ensino Médio (Unesco, 2003) afirma que um dos compromissos desse nível de ensino é eliminar as barreiras da escolarização imposta às meninas.

Dificuldades relacionadas tanto à gravidez quanto ao trabalho e à perda do bebê motivaram a evasão escolar da aluna 11 (com 17 anos). Ela esclareceu que, embora fosse menor de idade, trabalhava das 7 às 19 horas. Isso, certamente, comprometeu o seu sucesso escolar. O que

se observa nesse caso é que um conjunto de fatores ocasionou a evasão escolar dessa aluna: trabalho, gravidez e, em seguida, o aborto.

Castro et al. (2004, p.129 e 161) indicam que a gravidez na juventude é constituída por uma “teia de símbolos” e destacam que essa seria uma das causas da evasão escolar. Entretanto, apontam para o cuidado que se deve ter em não estabelecermos uma relação direta entre gravidez e pobreza. Em se tratando de outra aluna (17), esta afirmou que o cansaço diário do trabalho e o tempo que necessitava dispensar aos filhos impossibilitavam-na de prosseguir os estudos. Esclareceu também que seu esposo tinha dificuldades em compartilhar as responsabilidades de cuidar dos filhos em virtude do trabalho diário.

Além das dificuldades que os alunos têm para permanecer estudando, identificamos também que o estabelecimento de ensino não atende às expectativas dos jovens. Segundo o Programa “Salto para o futuro”, exibido no período de 4 a 8/6/2001, pela Rede de Televisão Educativa, é anseio dos alunos do ensino médio freqüentarem uma escola que tenha significado para eles.

Na opinião da vice-diretora da Escola Novo Horizonte, esse estabelecimento sofre em razão da precariedade na sua estrutura física. O coordenador pedagógico (1) também se refere a essa questão. Segundo ele, a escola não possui biblioteca e nem laboratório de informática e, caso existissem, isso certamente contribuiria para a melhoria da aprendizagem.

Quanto ao aspecto da formação, buscamos identificar quais opiniões tinham os alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula. Dentre o universo pesquisado (23 alunos), constatamos que 78,3% aprovaram os conteúdos, sob alegação de que “preparam para a vida”; “falam sobre políticas, drogas”; “ajudam na definição de uma profissão”; “prepararam para o mercado de trabalho”. Contrariamente a esses colegas, uma aluna (4,3%) ponderou que os conteúdos escolares não são totalmente importantes para a vida, e que “a vida ensina melhor que a escola” e, ainda, 17,4% apontaram dificuldades em disciplinas como Biologia, Matemática, Química, Física.

Entre as dificuldades que a Escola Novo Horizonte enfrenta estão as más condições de sua estrutura física; a ausência de laboratórios de informática, de biblioteca; a inexistência de organismos colegiados, como o conselho escolar, o de classe, levando a considerar que o ensino médio

atual, identificado como “novo”, ainda carrega consigo problemas que necessitam de superação. A realização do estudo constatou que a escola de nível médio que temos não é aquela almejada pela juventude que a frequenta. A escola identificada por este estudo ainda convive com problemas no ensino-aprendizagem, carecendo, portanto, de melhorias para o atendimento dos alunos na sua maior parte constituída por jovens das camadas populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados do rendimento escolar dos alunos revelou que os jovens do ensino médio da Escola Novo Horizonte encontram dificuldades para prosseguir nos estudos. Desse modo, a evasão escolar vem a ser uma parte significativa dos problemas dessa unidade escolar.

Constatamos que a evasão escolar tem sido um impedimento para que a educação pública cumpra o seu primeiro princípio constitucional: “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola” (Constituição Federal de 1988, art. 206, inc. I). As dificuldades apontadas pelos jovens para permanecer nos estudos mostram a necessidade de a escola ampliar sua compreensão sobre os fatores que concorreram para evasão escolar. No caso das estudantes-mães, a busca de alternativas na própria comunidade local, com ações voltadas ao atendimento das suas especificidades, o que poderá ajudá-las a permanecer na escola.

Com relação à exclusão, constatamos que as jovens encontraram mais dificuldades para permanecer na escola. Tais dificuldades, em muitos casos, são específicas para o sexo feminino, como gravidez, desempenho de atividades domésticas, cuidados com o bebê. Comparando os alunos, portanto, pareceu serem as jovens as que apresentavam mais dificuldades para levarem adiante os estudos.

Com base nos depoimentos da equipe gestora, professores e coordenadores pedagógicos da escola, foi possível perceber que a situação econômica de Itaituba é carente na oferta de empregos, característica de uma cidade que saiu da fase áurea da mineração. Esse pareceu-nos ser também um dos fatores/motivos da evasão escolar, pois na medida em que os jovens têm dificuldades de visualizar horizontes de trabalho

após a conclusão do ensino médio, permanecer estudando parece não ter significado.

Essa falta de perspectivas dos jovens estudantes foi identificada, também, por Urt (1992), que analisou um universo juvenil, constituído por jovens trabalhadores estudantes e não estudantes. A autora constatou que entre esses jovens há mais desencanto do que esperanças em mudanças futuras, sejam no trabalho ou na escola. Da mesma forma, nos estudos de Sales (1995) ficou constatado que muitos jovens se evadem da escola porque não a vêem como possibilidade de ascensão social.

Diante das questões apontadas por outros estudos, fica evidente que boa parte dos problemas que ocasionam a evasão escolar de jovens foram confirmados também por esse estudo, o que de certa forma ajuda a solidificar os conhecimentos sobre essa problemática, embora saibamos que a análise tem suas limitações.

As dificuldades que circundam a Escola Novo Horizonte demonstram a necessidade de o referido estabelecimento de ensino “arregaçar as mangas” e discutir possibilidades e limites que podem ajudar a minimizar problemas como a evasão escolar. É coerente afirmar que à escola sozinha não cabe superar os obstáculos com os quais convive. Entretanto, ela não pode se sentir totalmente impotente diante dos seus problemas. Nesse sentido, a construção coletiva de um projeto político-pedagógico constitui uma das possibilidades para o alcance da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Para Silva (2003), a escola pública tem de responder às novas situações, seja no ato de ensinar e de aprender, seja no tratamento das questões de ordem política, econômica, científica e tecnológica, a fim de ser uma instituição co-responsável pelas questões de seu tempo. O alcance desse objetivo pode ocorrer a partir do momento em que a língua falada pela escola seja a dos alunos, dos professores, da direção, da equipe pedagógica e de todos os sujeitos que dela fazem parte.

Esperamos que os achados deste estudo possam nos ajudar a compreender melhor a escola, especialmente quanto à questão da ampliação do acesso e da permanência no ensino, necessidade ainda a ser conquistada na escola por nós analisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, V. O *Que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época).
- BELÉM (Estado do Pará). Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº. 761 de 23/12/1998: aprovou matrizes curriculares para o ensino médio diurno e noturno*.
- BITES, M. F. de S. C. *O ensino noturno em Goiânia: um diagnóstico*. Goiânia, 1992. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: n. 9.394 de 20/12/1996. Brasília.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais: resolução n. 3, de 26/6/1998*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- _____. *Lei do Serviço Militar obrigatório*: n. 4.375, de 17/8/1964. Disponível em: <www.soleis.adv.br.> Acesso em: 21 fev. 2005.
- CARVALHO, C. P. *Ensino noturno: realidade e ilusão*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época, 27).
- CASTRO, M. G. et al. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- FERRAZ, M. de C. *O curso noturno, o aluno-trabalhador e o conhecimento na visão de professores*. Recife, 1989. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – FIBGE. *Programa Nacional de Amostra de Domicílio (PNAD)*, 2000.
- GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 47-69, 2003.
- KRAWCZYK, N. A Escola média: um espaço sem consenso. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 169-202, 2003.
- KUENZER, A. O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.
- _____. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004.
- MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Trad.: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE n. 3/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 41-62, abr. 2000.
- RIO DE JANEIRO (Estado). Rede de Televisão Educativa. *Programa Salto para o Futuro*: TV Escola série: “Uma escola para jovens”, exibido em 4-8 jun. 2001. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/uej>. Acesso em: 21 fev. 2005.
- RODRIGUES, A. T. D. “*Ou bem estuda, ou bem trabalha*”: a relação escola/trabalho a partir da representação do aluno excluído-evadido. Belo Horizonte, 1987. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- ROMANELLI, O. de O. *História da Educação no Brasil*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- SALES, L. C. *Escola, trabalho e mobilidade profissional: investigação sobre as relações entre expectativas profissionais e limites escolares*. Teresina, 1995. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Piauí.

- SÃO PAULO. Sindicato dos Supervisores do Magistério de São Paulo. Plano Nacional de Educação: lei federal n. 10.172, de 9/1/2001). *Jornal da Apase*, v. 11, n. 87, fev. 2001.
- SILVA, F. C. de S. *A Evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba-Pará*. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola brasileira, In: *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003.
- UNESCO: BRASIL. Ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades. In: REUNIÃO INTERNACIONAL DE ESPECIALISTA SOBRE O ENSINO MÉDIO NO SÉCULO XXI. *Cadernos UNESCO-Brasil*, v. 9, p. 92, 2003. (Série Educação).
- URT, S. da C. *Uma realidade psicossocial do significado do trabalho para os jovens*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- VIEIRA, M. N. F. *Herdeiros de Sísifo: uma contribuição para compreensão do processo inclusão/exclusão na escola e no trabalho*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Escola, juventude negra e *hip hop*: um ensaio sobre biopotência¹

Ione da Silva Jovino

RESUMO

O estudo faz uma análise das relações entre os/as alunos/as negros/as *hip hoppers* e a escolarização formal, buscando mostrar, com base em seus depoimentos e falas, as suas visões, sentidos e significados acerca da temática “escola” e de outros assuntos que a ela se referem. Além disso, procuramos explicitar um espaço, que denominamos “espaço do entre”, no qual dois campos importantes para a juventude negra interpõem-se e se complementam: a escolarização formal e suas próprias práticas culturais. Neste texto, especial atenção será dada à análise das falas sobre escola.

PALAVRAS-CHAVE

HIP HOP — JUVENTUDE — NEGROS — BIOPOTÊNCIA

¹ Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada na 29ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, entre 15 e 18 de outubro de 2006.

CONSTRUINDO INSTRUMENTOS

A análise procurou evidenciar a maneira pela qual os alunos, jovens, negros, pobres e *hip hoppers*, no interior dessa maquinaria de produção de subjetividades da qual a escola faz parte, produziram territórios existenciais alternativos, usando a própria vida como vetor de autovalorização e, ao mesmo tempo, de valorização de suas práticas culturais. Nosso desafio foi justamente criar instrumentos para avaliar não as vivências de discriminação e racismo no ambiente escolar, não a estranheza e recusa da escola à entrada da cultura *hip hop* no interior de suas grades e portões, mas avaliar como mediante esses espaços de negação e recusa, os jovens negros *hip hoppers* transformavam sua realidade em potência de vida.

Cabe explicitar o sentido que atribuímos à expressão “potência de vida”, ou “biopotência”. Derivada do termo biopolítica, forjado por Foucault² para designar uma das modalidades de exercício do poder sobre a vida, com base em uma inversão semântica e política, deixa de ser poder sobre a vida para ser entendido como potência da vida – biopoder ou biopotência.

A coleta de dados foi realizada em uma escola pública estadual, localizada na zona Sul da cidade de São Paulo, na divisa dos municípios de São Paulo e Diadema. É uma área predominantemente residencial, com apenas alguns estabelecimentos comerciais locais. As condições de moradia da comunidade no entorno da escola são bastante diversas. Há prédios residenciais considerados de classe média baixa, conjuntos populares, resultantes de políticas públicas de construção habitacional, outros, resultantes de sistemas de mutirão e, ainda, favelas.

A escola atende uma clientela de baixa renda, que reside principalmente nos conjuntos de mutirões e das favelas. O número de alunos, especialmente do ensino fundamental II (5^a a 8^a séries), tem diminuído significativamente ao longo dos anos na escola. Uma

² O *biopoder* ou *biopolítica* é uma forma de poder que regula a vida social por dentro, acompanhando-a, interpretando-a, absorvendo-a e a rearticulando; refere-se, portanto a uma situação na qual o que está diretamente em jogo no poder é a produção e a reprodução da própria vida. Conforme salienta Foucault (2003b, p.146), “o poder penetrou no corpo, encontra-se exposto no próprio corpo”, é o “trabalho do poder sobre as vidas” (Foucault, 2003a, p. 222). Para esse autor (2003b, p.150), o século XIX empreende grande esforço de disciplinarização e normalização dos corpos.

das razões seria o fato de a comunidade não valorizar essa escola, preferindo matricular seus filhos em outras mais distantes, porém, socialmente mais valorizadas.

Entre 1997 e 1998, a escola, que atendia todos os níveis de Educação Básica, passou a receber somente alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Como suas classes, no entanto, foram diminuindo gradativamente, em 2004, correndo o risco de ficar com 14 de suas 18 salas ociosas, a escola voltou a receber alunos de ensino fundamental I (1ª a 4ª séries) no período vespertino. No momento, a demanda tem sido crescente e a escola tende a regularizar o atendimento do ensino fundamental.

Para a pesquisa, selecionamos quatro alunos e uma aluna do ensino médio do período noturno que se identificaram como negros e que, de alguma forma, eram ligados ao movimento *hip hop*. Utilizamos, portanto, o critério de auto-identificação para escolher os/as alunos em relação à raça/cor.³

A seleção da escola foi intencional, tendo em vista que pesquisamos um grupo muito específico. Tal escolha foi feita em virtude de conhecermos, de antemão, diversos grupos culturais, musicais e associações de jovens na região em que está situada a escola. Em especial, a existência de duas posses de *hip hop* e vários grupos de *rap* no bairro.

Realizamos uma pré-seleção dos colaboradores, com base em observações na escola, período em que conversei com alunos, professores e com a coordenadora pedagógica. Após uma conversa inicial sobre os objetivos da pesquisa, os quatro alunos e a aluna citados dispuseram-se a participar.

Duas entrevistas foram feitas pelos alunos: Anderson, 15 anos, 1º ano do ensino médio, entrevistou Júlio César, 20 anos, 2º ano do ensino médio, ambos ligados ao *hip hop*, mas não atuam diretamente no movimento. Felipe, 15 anos, 1º ano do ensino médio, é entrevistado e entrevista Gabriel, 16 anos, 2º ano do ensino médio, os dois são *rappers* e integram grupos de *rap* da região em que moram, a mesma região da escola. Além dos quatro já mencionados, também faz parte do grupo de entrevistados

³ Segundo Piza e Rosemberg (2002, p. 93), a auto-identificação pode ser entendida como “as escolhas de cor, feitas pelos indivíduos respondentes, do rol das cores existentes tanto no vocabulário racial brasileiro quanto no vocabulário utilizado pelos censos”.

Talita, 16 anos, 2º ano do ensino médio, *rapper* integrante do mesmo grupo do irmão, Felipe, que foi entrevistada pela pesquisadora.

Na tentativa de criar instrumentos que dessem conta de nossa proposta, fizemos uma opção metodológica em relação ao modo de falar com os “manos” e “minas”,⁴ privilegiando falar com eles e não deles ou sobre eles. Essa opção, conforme Deleuze (1992), relaciona-se a algo fundamental dos ensinamentos de Foucault: “a indignidade de falar pelos outros”. É um esforço de análise, para além da idéia de representação, que ultrapassa o propósito de falarmos o que pensamos que os outros falam. Evidentemente não se trata de apresentar memórias, ou de expor o dito pelos alunos na primeira pessoa do singular, como lembra Deleuze (1992), mas de nomear, positivar, atribuir sentido à potência de vida que os alunos enunciam e indicam.

Ouvir o que os alunos falam, entendem, pensam é uma opção teórica/metodológica na qual existe a certeza de que eles têm o que dizer. Tomar as falas dos *hip hoppers* como saber e positividade, ouvi-los, desde a escola e para além dela, é uma postura que revela determinada opção política. Segundo Abramowicz, Foucault talvez tenha sido o mais fecundo e incisivo dentre tantos outros nessa prática. Para a autora,

[...] é necessário tirar as implicações teóricas/metodológicas quando Foucault rediscute a noção de representação, afirmando que as pessoas devem dizer ou falar em nome próprio e que devem poder fazê-lo, e que tais falas sejam tomadas sem as desqualificações das ordens discursivas (Abramowicz, 2000, p.11).

Após um período de observação, decidimos entregar aos jovens o gravador para que eles próprios se entrevistassem. Foi-lhes solicitado que a temática “escola” fizesse parte da entrevista, porém não foi determinado que esse seria o assunto único. Tampouco foi fornecido qualquer roteiro ou um tempo previsto de duração para a entrevista. Eles deveriam conduzi-la da forma que melhor lhes conviesse.

Pensamos nesse procedimento como um esforço de radicalizar o processo metodológico adotado, uma forma de positivar a vida, as práticas culturais, na medida em que buscamos uma forma de trabalhar com o movimento *hip hop* na sua pluralidade, procurando compreender

⁴ Formas de tratamento usadas pelos integrantes do movimento *hip hop*.

e construir com ele o exercício da tessitura de diferenças, no qual se experimentam outras formas de sociabilidade, de relações de amizade, de um movimento sem liderança, ou de lideranças múltiplas, no qual cada um se autoriza a falar.

Os nomes não são fictícios. Manter os nomes verdadeiros também foi uma opção metodológica, surgida durante as entrevistas feitas pelos manos. É possível identificar claramente seus desejos de que outras pessoas saibam a quem pertencem tais palavras, quem mandou “aquela mensagem para melhorar seu proceder”. Eles se autorizam a falar e produzem uma fala que não quer ficar escondida atrás de uma incógnita ou de um nome imaginário.

Anderson: Firmeza então. Então essa aqui foi uma entrevista aqui de Anderson e Julio César. Firmeza aí pra toda rapaziada aí que vai ficar sabendo desse proceder, que se conscientiza aí irmão sobre essa fita aí que a gente tá fazendo pra rapaziada, firmeza!

Ao chamá-los de manos, minas ou *hip hoppers*, estamos deliberadamente nos furtando de enquadrá-los em designações teórico-acadêmicas de adolescência e/ou de juventude. Isso também faz parte de nosso esforço teórico-metodológico radicalizado de construir coletivamente os instrumentos de análise. Em momento algum eles se referem a si mesmos como jovens, ou adolescentes, todos são manos e minas. São também os irmãos. Mas mano ou irmão não tem um sentido fraterno ou familiar. Manos, ou irmãos, são aqueles que fazem parte de uma rede de amizades e de identificação estética, entendida como espaço de reinvenção de diferença e construção de uma outra sociabilidade, a negra juvenil *hip hopper* urbana. Falamos de uma rede estética porque “*rap é compromisso*”,⁵ também, e sobretudo, é lazer e prazer.

AS MINAS E OS MANOS TÊM A PALAVRA

A análise baseou-se nas entrevistas que foram decompostas com a finalidade de extrair temáticas que delas surgissem. O recorte temático das falas originou a construção de painéis. Com bases neles, percebemos

⁵ Sabotage, *Rap é compromisso*. CD: *Rap é compromisso*, São Paulo: Zâmbia, 2001.

quatro eixos temáticos que se subdividiam e se interligavam: **escola, hip hop, espaço e infância.**

A escola, pelo que depreendemos das falas dos manos e minas, se lhes apresentava com diferentes significações: como obrigação (lugar ao qual tiveram que se acostumar); como aliada (é preciso estar ou passar pela escola para enfrentar a guerra contra o sistema); como lazer (espaço no qual podem praticar algumas atividades nos finais de semana); e, por fim, como “salvação” (meio de ascensão social, possibilidade de se colocar melhor no mundo do trabalho, de ganhar importância social). De toda forma, as falas sobre escola se apresentaram carregadas de uma tamanha positividade que, embora o fato nos tenha causado estranheza num primeiro momento, num segundo momento nos levou a perguntar o tempo todo e a buscar compreender que positividade era aquela.

O *hip hop* também se apresenta como salvação, na medida em que afasta das drogas, inclui no mundo artístico, faz pensar, prepara para a guerra. E, ao preparar para a guerra, o *hip hop* mostra outra característica, ele ensina: aconselha, conscientiza, cuida e informa. E, se ensina, há também o aprender: aceitar conselho, conscientizar-se, informar-se, saber cuidar. E esse ensinar/aprender corrobora a prática do cuidar. Cuidar dos mais novos, da escola, das palavras, das relações. E nesse movimento de ensinar/aprender/cuidar, do qual o *rap* faz parte, ele se apresenta como lazer e prazer: de cantar, de compor, de ouvir.

E no paradoxo das ações “positivas” de cuidar, aconselhar, aprender e ensinar, o *hip hop* pode aparecer para os professores e para a sociedade como violência, desordem, ignorância e barulho. Essa visão pode ser aprendida nos trabalhos de Gomes (2002):

É muito comum encontrarmos entre os/as docentes a presença de relatos que associam os cabelos rastafáris e a estética dos integrantes do movimento *hip hop* à sujeira e à marginalidade. No ambiente escolar, essas associações, muitas vezes, extrapolam a esfera individual e transformam-se em representações coletivas negativas sobre o negro, seu cabelo e sua estética. (Gomes, 2002, p. 49)

Visão semelhante pode ser encontrada na descrição das jornalistas Rocha, Domenich e Casseano (2001) das práticas e, por vezes, dos próprios *hip hoppers*. Expressões como “estranho bailado”, “um modismo”, “um jeito esquisito de se vestir e de falar”, “incoerente”,

“discurso engessado”, “rima pesada”, “cruel e longa” e outras semelhantes são recorrentes no texto. A imagem das festas e eventos relativos ao *hip hop* muitas vezes é ressaltada pela violência física ou simbólica que seus freqüentadores cometeriam uns contra os outros, contra si mesmos ou contra outrem. Entre os freqüentadores dos bailes, estariam aqueles que “não tem opções nem perspectivas para mudar de vida, convivem com problemas familiares e encontram na bebida e no uso de drogas uma válvula de escape para sua realidade” (Rocha, Domenich, Casseano, 2001, p. 28) e também os que estão em “puro e simples desespero existencial” (idem, p. 20). Alguns *rappers* “mal-encarados”, “quase sisudos”, têm suas práticas musicais ou entrevistas descritas como “um discurso engessado” que não é dito, nem pronunciado, muito menos cantado: é “martelado”. Esses discursos se opõem a outros, cuja “escrita é elaborada, com português correto e sem excesso de gírias” (idem, p. 38).

Em relação à temática que chamamos de espaço, de um lado estaria o espaço físico: a favela, os bairros. De outro lado, estaria o espaço como local “de inscrição” e território para a formação de rede, uma rede de amizades e de identificação estética e da qual falaremos mais adiante. Ela é passível de ser percebida pela constante denominação de elementos que a compõem: os grupos de *rap*, os *rappers*, os *hip hoppers*, os presidiários, os deserdados, os negros, os favelados. Entre os grupos de *rap* estão incluídos aqueles dos quais alguns dos entrevistados participam, grupos que ouvem, com os quais cantam juntos, os *rappers* com quem dialogam e até *rappers* que já morreram, como o Sabotage.⁶

Por fim, na temática infância, tempo tão próximo para quem tem 16 ou 17 anos, mas que se tornou tão distante a ponto de torná-la memória de um tempo remoto ou de impossibilitar a elaboração das lembranças. Essa temática se liga intimamente às demais, pois carrega na dimensão tempo, a qual pertence, um pouco do espaço: a favela, o bairro, a pobreza, o trabalho precoce; da escola: o entrar na escola pela

⁶ Protagonista de uma breve e contundente carreira, o *rapper* Sabotage viveu na favela do Canão, na periferia da cidade de São Paulo. Gravou seu primeiro CD em 2001 e ganhou notoriedade e respeito no cenário artístico nacional após atuar nos filmes *Carandiru*, de Hector Babenco, e *O Invasor*, de Beto Brant. Este último teve trilha sonora assinada pelo *rapper*. Consolidado como uma das grandes vozes do *rap*, Sabotage foi morto perto de casa no início de 2003, mesmo ano em que foi eleito personalidade do ano pelo prêmio Hutus, exclusivo do cenário *hip hop*.

primeira vez; do *hip hop*: conhecer o *rap* ou o *hip hop* desde pequeno. A infância traz ainda a lembrança das dificuldades, o desemprego dos pais, o trabalho iniciado cedo, as brincadeiras, a convivência com a criminalidade, o cuidado dos mais experientes do *hip hop*. O tempo e o espaço anterior ao *hip hop*, às vezes negativo e sem perspectiva, torna-se impulsionador de outras coisas.

A construção/elaboração dos painéis com o recorte temático das entrevistas foi uma tentativa de “rachar as palavras ou as frases para delas extrair os enunciados”, tornando visível o que não estava oculto. Como lembra Deleuze, ao falar sobre a questão do arquivo para Foucault, “é preciso pegar as coisas para extrair delas visibilidades. E a visibilidade de uma época é o regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas” (Deleuze, 1992, p. 120). Era preciso constituir uma superfície de inscrição, pois segundo Deleuze “se você não constituir uma superfície de inscrição, o não-oculto permanecerá não visível” (p. 109). Dentro dessa proposta, também foucaultiana, superfície não se opõe à profundidade, mas à interpretação. O que se procura não é o que as coisas ditas escondem, mas a modalidade de existência delas. A questão é experimentar.⁷

ESCOLA: A POSITIVIDADE

Nas falas dos *hip hoppers*-alunos, a escola, instituição social, apresenta-se de várias formas: como obrigação, lugar ao qual tiveram que se acostumar; como aliada na guerra contra o “sistema”, ou mesmo como espaço em que se recebe parte da preparação para a “guerra”; e também como salvação, meio que poderá possibilitar a ascensão social, melhores condições de trabalho, enfim, ser “alguém” na vida. Há também uma outra escola, unidade escolar na qual eles estudam, que aparece como aliada e como espaço de lazer. Ambas as escolas: “uma escola” e “a es-

⁷ Nossa experimentação consistiu em decompor todas as entrevistas, buscando extrair temáticas que delas surgissem. Ao recortar as falas, construímos conjuntos por assunto em grandes painéis. A intenção era que esses painéis nos ajudassem a visualizar as falas, de maneira a construir uma espécie de “superfície de inscrição”, em que o não-oculto das falas se tornasse visível. Com base em Foucault (2003, p. 229), procurei fabricar instrumentos que se destinassem a fazer aparecer o objeto.

cola”, instituição ou espaço escolar, são lugar da “pivotada”: é a criança ou o adolescente quem deve estar na escola.

Um fato em especial nos intrigou nas falas sobre escola. Todas as referências à escola em que estudam nos dão a conhecer uma escola boa, “normal”, como qualquer outra. Conhecendo, ou melhor, pensando conhecer a realidade da escola e os mitos que se criam sobre ela, pois lá fui coordenadora pedagógica por dois anos, julguei de antemão que os alunos diriam que a escola era ruim. Até porque os órgãos oficiais de ensino consideravam aquela escola com níveis não satisfatórios de desempenho.

De fato, em 2001, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo classificou suas escolas por cores, com base no seu rendimento no Saresp⁸ 2000, bem como nos índices de evasão escolar. A escala era azul, verde, amarela, laranja e vermelha, cabendo às escolas “azuis” as melhores avaliações e prêmios e às vermelhas, o contrário. A escola em questão era a única “vermelha” entre aproximadamente 89 escolas estaduais jurisdicionadas pela Diretoria Regional de Ensino à qual pertence.

É fácil encontrar entre os moradores dos arredores aqueles que fazem esforços para manter seus filhos em qualquer escola que não seja aquela. O mesmo ocorre com professores, quando da atribuição de aulas, que preferem qualquer alternativa, inclusive ficar sem aulas, a dar aulas nessa escola. O preconceito em relação à escola e aos que lá trabalhavam, refletido na fala de educadores e gestores educacionais, também estava presente na comunidade próxima da escola.

Conhecendo de perto fatos, boatos e mitos, não houve como não ficar intrigada com essa escola “boa” que os alunos nos apresentavam. Isso porque, fazendo parte da comunidade, considerávamos que partilhassem dos mesmos preconceitos em relação à escola. Uma primeira questão a se considerar é que eles falam da escola em um momento presente. Um momento que corresponde ao agora. Agora ela era uma escola em ordem: pintada, sem vidros quebrados, com professores, uma direção (ainda que não se saiba quem é), enfim, a escola tinha “bom funcionamento”.

⁸ A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou, desde 1996, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp –, uma avaliação externa, diagnóstica, que permite o monitoramento da qualidade do ensino. O Saresp fornece indicadores para as intervenções necessárias às ações educacionais, desenvolvidas pelas escolas para seu contínuo aprimoramento (disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>; acesso em dezembro de 2004).

Pesquisadora (P): Como você vê esta escola?

Talita: Não, ela é boa. Não é a escola que é ruim, são os alunos. Os alunos que não dá muito valor, mas a escola é boa.

P: E o aspecto físico da escola?

Talita: Tá bom. Agora tá bom. Não tá tudo pichado que nem tava. Tá bom. A escola melhorou bastante também.

P: Como era antes?

Talita: Antigamente a escola era toda pichada, suja, ninguém conservava. Agora tá bom.

Uma escola limpa que seja conservada, assim, sem pichações, com alunos, professores, uma quadra: é assim uma escola boa. É boa porque eles é que fazem a escola. É boa porque quem diz que ela é ruim não está lá. Não pode julgá-la, pois não está “dentro do sistema”. É boa porque é escola, isso basta. O importante é passar pela escola, qualquer uma serve.

Não é a escola. É uma escola. É o que significa escola destituída de todos os adjetivos e qualificações, é o que resta, é o que interessa. É uma escola, com as possibilidades de qualquer escola. Deleuze conta que

[...] o canalha Riderhood está prestes a morrer num quase afogamento, e neste ponto libera “centelha de vida dentro dele” que parece poder ser separada do canalha que ele é, centelha com a qual todos a sua volta se compadecem, por mais que o odeiem. Eis aí uma vida, puro acontecimento, impessoal, singular, neutro, para além do bem e do mal, uma “espécie de beatitude”, diz Deleuze. (Pelbart, 2003, p. 50)

Eis uma escola “puro acontecimento”, em estado bruto.

Anderson: Tem gente que acha que é uma das piores escolas né, mano, mas você só pode julgar se você tá dentro do sistema, né. Não adianta você querer julgar se você não sabe nem o que se passa dentro. O A... tem muita fama, mas essa escola é uma escola boa, né, meu. Se você quiser vim pra aprender, você chega dentro da sala, senta e aprende. Se você não quiser, fica em casa, né, eu acho assim.

Mas a falta e/ou a não-conservação da limpeza não era a única coisa. Também havia outros problemas: a violência. Nas conversas com alunos da escola, durante o período de observação, vários foram os relatos de histórias de violência, incluindo brigas de alunos armados dentro da

escola, culminando, às vezes, em assassinatos ocorridos na porta: “Uma experiência ruim foi quando um aluno deu um tiro no outro aí na saída da escola, né, por causa de uma coisa boba que aconteceu entre os dois” (Júlio César).

A escola é antes de tudo um espaço com o qual eles tiveram de se acostumar. Era uma obrigação que, aos poucos, se foi tornando um hábito e uma necessidade. Lembrar como foi entrar na escola evoca um passado recente, no qual ela se opunha ao ambiente de convívio familiar e, por isso, provocava o choro de estranheza. Também revela uma oposição entre escola e rua, sendo a última o espaço no qual podiam brincar livremente e, a primeira, espaço em que as coisas tinham hora certa para acontecer, inclusive o brincar.

P: Você se lembra de quando entrou na escola? Como foi?

Anderson: Tipo... ah, no começo eu não gostava não, mano. Eu queria ficar na rua o dia inteiro até de noite. Mas aí, tipo nos primeiros anos, mano, no primeiro dia eu sempre chorava, não queria entrar. Aí minha mãe falava que eu tinha que ir, não sei o que. Aí eu era obrigado a ir, né. Aí depois eu acostumei, aí fui passando a gostar assim de ir pra escola.

A escola é o lugar que produz trabalhadores que não usam somente a força física como mercadoria. É por meio dela que o “pivete”, hoje correndo atrás da bola, transformar-se-á num trabalhador que terá mais que sua força física para capitalizar. Deixar-se assujeitar pelas grades da escola, formar-se, educar-se representa, entre outras coisas, não se tornar mais um “tiozinho carregando lata de cimento”.

Felipe: A escola para mim representa tudo, como eu já havia falado, representa desde um pivete correndo atrás de uma bola, ali, brincando, até o tiozinho carregando lata de cimento. A escola pra mim representa tudo. [...] Imagine eu, amanhã ou depois sem escola? Que que eu vou ser? Não vou ser nada, vou ser apenas mais um tiozinho por aí carregando lata de cimento pra ganhar dez conto, pra ter que ajudar minha família em casa, na despesa. E é isso aí mano, a escola para mim representa tudo ó.

Os manos depositam muita esperança de crescimento, ascensão financeira, política e social no *hip hop*. Pensar nisto é fundamental para entender a fala de Felipe transcrita acima. A valoração positiva da escola ou escolarização, a ênfase no não querer ser “mais um tiozinho

carregando lata de cimento”, aliada à possibilidade de mobilidade social e notoriedade que poderia alcançar no e pelo *hip hop*, remetem ao fato de que a música (embora *hip hop* não seja só música), muito mais que o trabalho, ou outros tipos de trabalho, em especial os que exigem força física, representa esperança de emancipação para os negros do Ocidente, conforme o exposto por Gilroy (2001).

O autor afirma que “para os descendentes de escravos, o trabalho representa apenas servidão, miséria, subordinação” (Gilroy, 2001, p. 100), e o fato de poder manipular de maneira criativa a linguagem falada, sobretudo a música, criando formas exclusivas e especiais de práticas culturais, é uma maneira de ir além do que foi fornecido pelo sistema. Nesse sentido, fazer música é uma forma de retomar, reinventar, positivar a própria vida. É biopotência.

A escola, ou melhor, o espaço escolar, tem de ser cuidado. É a escola do seu bairro, é uma escola pobre, é uma escola de pobres, é, enfim, a sua escola. Cuidar da escola significa ter uma escola.

A fala transcrita de Júlio César que veremos mais adiante apresenta um “salve”. No *hip hop*, “mandar um salve” é um compromisso. Uma promessa informal, na qual estão implicadas regras determinadas pela ética do próprio movimento. Só se manda um salve para quem “faz parte”, “corre pelo certo”, ou para quem tem “proceder”. O “salve” de Júlio é para “todo mundo que colabora com a escola”. É na escola que se “vai batalhar para ser alguém na vida”, para não ser “mais um tiozinho carregando lata de cimento”.

À positividade da escola corrobora o “cuidar” dela. Ao fazerem isso, recuperam nela o seu aspecto de espaço público, espaço político que é de todos. O cuidar da escola envolve também uma prática que se relaciona ao fato de serem *hip hoppers*. Isso implica reconhecer que existe uma autoridade dos mais velhos, mais experientes para aconselhar os mais novos, determinando, inclusive, modos de conduta, o que é também uma relação de forças. É comum às letras de *rap* e aos discursos de *rappers* durante os shows os aconselhamentos aos que se distanciam das normas. Os *manos*, ao dizerem “estudem”, “não quebrem”, não o fazem somente porque sabem que existem alunos que fazem isso, mas também porque estão se supondo investidos de uma autoridade que os capacita para tal. Sua fala é sempre coletiva, ainda que no singular, é uma fala múltipla, porque reverbera outras falas. Remete-se aos que

estão na escola e aos que virão. Todos são igualmente responsáveis, pelas crianças, pelos mais novos, pelos iniciantes, inclusive pelos jovens que renegam sua origem social ou não se identificam com a sua pertença étnico-racial. O que por um lado pode ser visto como um discurso moralista e adultocêntrico, por outro, pode-se revelar uma prática comum ao universo cultural, social e político do *hip hop*.

A prática⁹ que se denomina aqui como “cuidar” se forma e se mantém nas relações entre os *manos*, o que torna possível a cada um ser responsável por manter o “proceder”¹⁰ do movimento *hip hop*. E assim, com e para os que fazem e ainda farão parte, os *hip hoppers* vão criando a possibilidade de existir e crescer como pessoa, estabelecendo dessa forma uma comunidade. Nesse sentido, os *rappers* profissionais ou os *manos* e *minas* que estão na escola retomam a antiga tradição africana de contar histórias e aconselhar os mais novos. Como no depoimento de Júlio César: “Ah tipo, primeiro eu tenho que conscientizar os irmãozinho que tá comigo aí, lado a lado aí, pra tipo... num quebra nada, né, irmão? um vidro, uma carteira que isso daí pode prejudicá, a pivetada tá chegando aí pro futuro.”

A escola também aparece como opção de lazer. E em virtude disso, ela deve ser cuidada. E isso não é só tarefa dos alunos, no seu *rap*-entrevista, os *manos* conclamam a comunidade usuária do espaço escolar a realizar com eles essa tarefa. A escola, que abre aos finais de semana, torna-se a única opção de lazer dos que moram nas comunidades próximas a ela. A fala de Júlio César aponta que não só ele cumpre seu papel de mais velho, aconselhando e ensinando aos mais novos que usam o espaço escolar como lazer, mas também chama os pais das crianças ao dever de aconselhar e ensinar.

Anderson: E... tipo, você acha, assim, que a comunidade podia fazer pra melhorar, assim, o sistema, assim, de educação aqui na escola, pra rapaziada aí.

Júlio César: Eu acho que toda família tinha que se conscientizar, né, mano, igual sábado e domingo que a escola é aberta aí pra população, aí

⁹ “A prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)”, conforme declara Veyne (1998, p. 252).

¹⁰ No *hip hop*, o termo “proceder” é entendido geralmente no sentido de “agir com correção”.

mano, todo mundo dar uma idéia no seu pivete pra chegar mano, vamo chegar mais com vontade, não vamo quebrar nada mano, vamo só curtir a escola que é o lazer mano, é a única coisa que nós tem aí de bom, tipo eles tá dando uma força pra nós e nós tem que retribuir mano, quando eles precisar de uma assistência nós ta sempre chegando aí, né, rapaz.

Gomes (1999), ao analisar a trajetória escolar de *rappers*, salienta que a escola aparece em suas falas como a instituição responsável por informar e por transmitir conhecimento, portanto, ela tem um papel decisivo na formação.

Weller (2000) também ao investigar um grupo de *rappers* paulistanos, observa que o *hip hop* foi fundamental no resgate da história e cultura dos afrodescendentes de uma forma crítica:

[...] uma vez que os currículos escolares segundo os *rappers*, reproduzem a história da população negra somente a partir do “processo da escravidão”, negando a existência de uma história e cultura negra anterior ao processo da escravidão e de um desenvolvimento posterior nas Américas. (Weller, 2000, p. 218)

Nas falas dos *hip hoppers* da nossa pesquisa não foi diferente. Ao dizerem que a escola educa e o *hip hop* informa, o que estabelecem são funções equivalentes para os dois.

Gabriel: E ó, é tipo assim, se liga só: eu vou no respeito e bem melhor/nenhum polícia, nenhum político/ vai me deixar com dó/ esticado no chão, não, não, não / no meu *rap* eu tenho a solução: informação/ é isso memo que eu tenho/ idéia pra trocar com sociólogo e pá/ é isso memo, até idéia eu fui tirar. [...] No *rap* eu tenho minha informação, na escola eu tenho a minha educação, certo. E não vou ser mais um nequinho burro da favela tá me entendendo. Eu vou ser alguém na vida. E se não for pelo meio do *hip hop*, eu vou continuar até eu morrer certo, no *rap* certo.

Estar na escola poderia ser visto como forma de resistência, um jeito de aproveitar o que está posto ali, envergando a escola a seu favor. Pode ser também estratégia para esvaziar o discurso de quem diz que “*rap* é coisa pra burro”, “*rap* é coisa de bandido”. E até um modo de despotencializar a fala de quem desprestigia aquela escola.

Felipe: É o seguinte, como um parceiro meu me falou aí mano. To lembrado como fosse hoje. Nunca tinha conversado com o cara, hoje

eu e o cara é aliado mano. Parceiro ali do Bristol¹¹ ali, o Gema, Poder da Mente.¹² Foi na primeira mão que eu trombei o cara. O cara falou pra mim: “af irmão, estuda! O sistema fala que o *rap* é coisa pra burro, mano. Não é isso não, mano”. Quando eu comecei cantar *rap*, ele falou isso pra mim. Tá gravado na mente, eu não esqueço mano.

A escola está entre os meios que possibilitarão a essas vidas, com inteligência, criatividade, tornar a *força-invenção*¹³ fonte de valor. Nesse sentido, *hip hop* e escola são complementares. Ambos contribuem para que se possa produzir o novo – inventar novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. Por produzir o novo deixam de ser apenas objetos e vítimas das formas de poder, passando a ser positividade crescente que os sistemas de poder se esforçam em regular, modular, controlar.

Pelbart, ao falar de um capitalismo cultural que expropria e revende modos de vida, pergunta-se: “não haveria uma tendência crescente, por parte dos chamados excluídos, em usar a própria vida, na sua precariedade de subsistência, como um vetor de autovalorização?” (2003, p. 22).

Os manos e minas fizeram a entrevista tomar forma de música em alguns momentos, o que leva a pensar que do espaço a que foram relegados (favela, periferia, escola) são capazes de transformar suas vidas em estéticas de vida,¹⁴ em biopotência. São capazes de partir do mote escola, fazer música de improviso. Essa vida com suas histórias, seu estilo, sua singularidade, seu jeito de vestir, de gesticular, de cuidar da escola, de resistir, é seu único capital. Essa vida capitalizada, como um vetor existencialização,¹⁵ produz o valor desses *hip hoppers* por meio de um modo de falar cantando ou cantar falando .

¹¹ Parque Bristol, bairro da zona Sul de São Paulo.

¹² Grupo de *rap* da zona Sul de São Paulo.

¹³ “[...]uma economia imaterial que produz sobretudo informação, imagens, serviços, não pode basear-se na força física, no trabalho mecânico, no automatismo burro, na solidão compartimentada. São requisitados dos trabalhadores sua inteligência, sua imaginação, sua criatividade, sua conectividade, sua afetividade – toda uma dimensão subjetiva e extra-econômica, antes relegada ao domínio exclusivamente pessoal e privado, no máximo artístico” (Pelbart, 2003, p. 24).

¹⁴ “Trata-se de inventar modos de existência, segundo regras facultativas, capazes de resistir ao poder, bem como se furtar ao saber, mesmo se o saber tentar penetrá-los e o poder tentar apropriar-se deles” (Deleuze, 1992, p. 116).

¹⁵ Termo utilizado por Pelbart (2003, p. 23).

Gabriel: Como você falou no *free style*¹⁶ eu também quero chegar entendeu. E ó, é tipo assim, se liga só: eu vou no respeito e bem melhor/ nenhum polícia, nenhum político/ vai me deixar com dó/ esticado no chão, não, não, não/ no meu *rap* eu tenho a solução: informação [...] eu não sou muito bom no *free style*, e eu vou chegar e vou falar entendeu, que o bagulho é isso memo.

Na guerra de forças ativas e reativas, dentro da escola, apenas a direção, síntese e representação do poder do Estado e, portanto, do sistema, é vista como a vigilância que exerce sobre eles o poder. É a direção quem não tira os olhos deles, a direção como função de polícia. Ela segue julgando, punindo, aceitando uns ou expulsando outros. Segundo suas falas, a direção não faz parte da escola, está lá apenas para “manter o bom funcionamento”, por isso alguns dizem não saber quem é a diretora ou o diretor, e isso não faz diferença, uma vez que a escola está funcionando.

P: E com a direção da escola?

Talita: Não falo muito não, nem falo com eles.

P: Você sabe quem são os diretores?

Talita: Sei que a diretora... é uma diretora, e o vice-diretor, que é o A., mas o nome da diretora eu não lembro.

A direção é também responsável pelo processo de infantilização dos alunos, processo esse que consiste em tentar mantê-los calados, sentados, em sala de aula; obriga-os a levantar a mão para falar, a permanecer na escola mesmo quando doentes, até que alguém venha buscá-los, a não gritar, a não reivindicar, a não responder. A direção aparece como agente no disciplinamento e homogeneização dos corpos.

Anderson: A direção é meia folgada, viu, direção qualquer coisinha ela já quer tirar nós já mano, como se nós fosse cachorro mano! Não é bem assim, tem que chegar e conversar, né?!

P: Por que você acha que a direção trata vocês assim?

Anderson: Ah, não sei, mano. Se pa ela acha que ela comanda todo mundo, né? E não é bem assim. Ela é diretora da escola, ela tem que

¹⁶ O *free style* pode ser definido como as atividades que o MC, o DJ, B. Boy ou o Grafiteiro fazem no improviso. No caso, o mano se refere ao *rap*, cantado de improviso pelo entrevistado.

manter um bom funcionamento, não manter a gente como cachorro aqui dentro, que aqui ninguém é cachorro, todo mundo aqui é ser humano igual a ela, né?

Os professores, por sua vez, fazem parte da escola porque dão uma “assistência”. Dizer que os professores fazem parte, corresponde a dizer que são parceiros, aliados de seus interesses, cumprem seu papel, pois ser professor não é um dom divino, é uma profissão remunerada. Em virtude disso, ou em retribuição, pode-se até mesmo fazer força para manter um bom relacionamento com os professores.

Felipe: São boas [as relações com] todos professores. Assim... normal. É que nem eu falo, depende é como é que você age. Se você quer estudar, professor te trata bem. Se você não quer, quer ficar zoando na aula, que ficar zoando professor, ele vai ficar meio assim... [...] O professor tá explicando matéria, vamo prestar atenção nele. Ele não tá aqui de graça. É o trabalho dele. Ele tá ganhando pra ensinar. Hora é brincar é brincar, hora de aprender é hora de aprender, estudar.

Segundo Abdalla, o embate de forças dentro da escola começa do lado de fora, todavia se potencializa dentro dela, e as formas visíveis de violência nada mais são do que a explicitação da guerra que se desencaideia dentro e fora da escola. “Nesse tipo de luta todos adquirem algum poder e procuram exercê-lo, cada um à sua maneira” (Abdalla, 2004, p. 60), dessa forma é possível falar em violência “na escola e da escola”.

P: O que acontece?

Júlio César: O que acontece é que parece que só tem eu aqui na escola, eu e alguns alunos, que tudo ela reclama com a gente. Se tá dentro da sala ela reclama, tipo... alguém passou pra ela que nós tava do lado de fora, isso daí nós tem como provar que é mentira, né? Antes eu até ficava, mas depois do momento que começou mesmo pegar firme as aulas, sempre lá dentro estudando, né, que é meu pensamento, meu objetivo é um só: é aprender.

Entendendo que a sociedade de controle é a intensificação do controle sobre os corpos, podemos dizer que a escola continua exercendo essa forma de controle, tipo de poder característico da sociedade disciplinar. A representação desse controle pode ser resumida pela metáfora a seguir, criada pela fala de Júlio César: “Com

a direção era bom [o relacionamento], mas no momento agora atual, ela não tá muito legal, né, porque tipo... a diretora parece que só tem olho pra olhar a gente.”

A vigilância o tempo todo. Esse olho, que mesmo não estando perto, só olha para eles. É esse controle que sinalizamos como uma forma de infantilização dos alunos e pode ser visto também como uma forma de violência da escola. No entanto, alguns corpos, algumas falas escapam a esse controle, fazendo eclodir, nesse caso, a guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O *HIP HOP* E A GUERRA

Refletindo sobre o significado da palavra violência, em relação à escola, Abdalla (2004, p. 60) diz que

se trata mesmo é de uma espécie de guerra, que tece uma teia imensa de pequenos poderes que se entrecrocaram no espaço escolar, onde uns querem algumas coisas e outros desejam outras, bem diferentes. Guerra de forças ativas e reativas.

Existe também, no campo da cultura, uma guerra, um “jogo de posições” como assinala Hall (2003). A vida cultural tem sido transformada em nossa época pelas vozes das margens. Conforme Hall:

Dentro da cultura, a marginalidade, embora permaneça periférica em relação ao *mainstream*, nunca foi um espaço tão produtivo quanto é agora, e isso não é simplesmente uma abertura, dentro dos espaços dominantes, à ocupação dos de fora. É também o resultado de políticas culturais da diferença, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. (2003, p. 338)

Podemos pensar que a guerra ora desencadeada na escola não só é constituída pelo entrecroque de pequenos poderes, mas também pelo jogo de posições ocasionado pelo fato de culturas marginais – entendidas como aquelas que de alguma forma resistem e enfrentam padrões culturais hegemônicos – estarem adentrando, no sentido de empurrar, fazer entrar usando a força, ocupar desse modo o espaço escolar.

Desse modo, um fato que mereceria uma reflexão mais aprofundada seria observar como os *hip hoppers* têm efetuado diferenças e

deslocado disposições do poder em diversos espaços e instituições, inclusive na escola.

A visibilidade que o *hip hop* trouxe aos jovens negros e a “toda uma legião de deserdados da cidade mais rica ao sul do Equador” (Azevedo, Silva, 1999, p. 97) causou grande espanto à mídia na década de 1990, conforme pode-se constatar na matéria “Arrastão do rap”: “Rebeldes e mal-encarados, os Racionais MCs colocam três músicas nas grandes FMs e invadem a praia da ‘playboyzada’ com o canto falado da periferia” (*Revista da Folha*, v. 2, n. 104, 14 abr. 1994).

Essa pungência, misto de medo e admiração, traduzida em manchetes como essa, relaciona-se ao fato de os jovens negros deixarem de aparecer apenas como vítimas das formas de poder, mostrando seus “magníficos rostos novos”, embora “rebeldes e mal-encarados”. E o fazem a partir dos próprios territórios de miséria a que foram relegados.

O movimento *hip hop* tem contribuído para que jovens negros e jovens das periferias possam produzir o novo: novos desejos, novas crenças, novas associações, novas formas de cooperação. Deixando, desse modo, de serem apenas objetos e vítimas das formas de poder, passando a ser positividade crescente, que os sistemas de poder se esforçam por regular, modular, controlar (Jovino, 2006), mas isso já é tema para um outro texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOWICZ, A. Prefácio. In: BARBOSA, J. (org.). *Autores cidadãos: a sala de aula numa perspectiva multirreferencial*. São Carlos: Editora da Ufscar, 2000, p. 7-14.
- ABDALLA, V. *O Que pensam os alunos sobre a escola noturna*. São Paulo: Cortez, 2004.
- AZEVEDO, A. M.; SILVA, S. J. Os Sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, E. N. (org.) *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999, p. 65-82.
- DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, M. *Estratégia, poder e saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003a. A vida dos homens infames, p. 203-222. (Col. Ditos e escritos, 4; org.: Manoel Barros da Motta).
- _____. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003b.
- GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Editora 34, Rio de Janeiro: Ucam, 2001.
- GOMES, N. L. Rappers, educação e identidade racial. In: LIMA, I. et al. (orgs.). *Educação popular afro-brasileira*, 5. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999, p. 73-92.
- _____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 40-51, 2002.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

- JOVINO, I. S. A Juventude e o hip hop. *Revista História Viva Temas Brasileiros*, São Paulo, n. 3, p. 76-77, 2006.
- PELBART, P. P. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- PIZZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 92-102
- ROCHA, J.; DOMENICH, M.; CASSEANO, P. *Hip hop: a periferia grita*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.
- VEYNE, P. Foucault revoluciona a história. In *Como se escreve a história*. 4. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, p. 237-285, 1998.
- WELLER, W. *A Construção de identidades através do hip hop: uma análise comparativa entre rappers negros em São Paulo e rappers turcos-alemães em Berlim*. *Caderno CRH*, Salvador, n. 32, p. 213-232, 2000. (Tema: Identidades, Alteridades, Latinidades).

Rap, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP)

Jair Santana

RESUMO

Este estudo focaliza adolescentes afrodescendentes em condição de liberdade assistida em processo de escolarização, que encontram apoio no *rap* e em medidas socioeducativas desenvolvidas em instituições específicas, com vistas à sua ressocialização. A investigação procurou compreender: o que significa estar nessa condição; como vivem esses adolescentes numa sociedade discriminadora do ponto de vista tanto racial, social e cultural; como interagem no espaço escolar; o que pensam da escola e, por sua vez, a sua percepção sobre o que a escola pensa deles e, finalmente, quais as contribuições do *rap* e das artes para a sua ressocialização. Discutidas com base nos depoimentos dos jovens, essas e outras questões merecem ser analisadas sob a perspectiva das relações sociais/raciais, objetivando enfrentamentos e sugerindo a possibilidade de se ter uma educação baseada na igualdade e na inclusão.

PALAVRAS-CHAVE

RAP — *HIP HOP* — ADOLESCENTES — RELAÇÕES RACIAIS — INCLUSÃO SOCIAL

INTRODUÇÃO

Este estudo focaliza adolescentes afrodescendentes na condição de liberdade assistida em processo de escolarização, que encontram apoio no *rap* – movimento *hip hop* – e em medidas socioeducativas desenvolvidas em instituições específicas, com vistas à sua ressocialização. Ouvir os adolescentes, estar com eles, foram caminhos percorridos para tentar entender sua vida social, seus encantamentos e desencantamentos, suas opiniões sobre a escola e a sociedade, os amigos e os laços familiares. Procurou-se obter uma aproximação, um jeito de procurar respostas às suas inquietações e ter uma visão ampla e aberta sobre essas questões e, sobretudo, sobre a sua vivência dentro e fora da escola.

Procurou-se compreender o que é ser afrodescendente na condição de liberdade assistida em processo de escolarização indagando: Que relações esses adolescentes estabelecem com a escola, tendo em vista o fato de serem negros, egressos da Febem, morarem na periferia, apresentarem atraso escolar, terem problemas familiares, não conseguirem trabalho e, por fim, buscarem na reconquista social uma alternativa de educação no *rap* como um caminho para sua formação política e educacional?

O *rap* – *rhythm and poetry* – como elemento musical do *hip hop* não é só uma estética ou um estilo musical em si mesmo, mas uma ação aglutinadora, confrontadora e transformadora, na medida em que apresenta um novo paradigma de autoconsciência no processo social, político e cultural (Silva, 1999, p. 93-101). As experiências propagadas pelo modo de viver dos adolescentes bem como as reivindicações por meio do *rap* podem ser entendidas como narrativas emergentes. Essas narrativas, utilizando a arte, tratam de educação, justiça, direitos sociais, e denunciam as desigualdades e a falta de oportunidades. Ao mesmo tempo, apontam alternativas de olhar e viver a vida. Os atores e autores da cultura *hip hop* buscam reinventar um novo modo de ser e de ver, baseando-se em idéias e ideologias vividas no seu cotidiano.

Esses jovens desejam ver realizados seus anseios e projetos voltados para a periferia, onde vive a maioria das meninas e dos meninos afrodescendentes pobres, e que carecem de políticas públicas fundamentais para sobreviver. Querem chamar a atenção da sociedade,

por meio do discurso musical, para a sua condição de vida, seu modo de agir, de pensar e de sentir. Reclamam e denunciam as injustiças sociais e propõem a reelaboração do espaço social onde todos teriam o seu lugar. Enfim, desejam abalar estruturas por meio da música *rap*. Como diz Magro (2002, p.73), “[...] estes adolescentes deixam de ser meros atores e agentes de um modelo social que exclui e discrimina, que os idealiza, os teme e os controla; e se tornam também autores de si próprios”. A adolescência tem sido alvo de muitos estudos. Para Magro, o reconhecimento da adolescência se iniciou quando o projeto da modernidade – a educação formal – ficou sob a guarda e o controle do Estado. Os adolescentes, a partir desse momento, teriam direito e dever de permanecer nas escolas, fato que determinou a separação etária de adultos e seres em formação.

O período da adolescência e, com ele, todos os seus aspectos sociais, econômicos e políticos, produz significados e representações que muitas vezes provocam tomadas de decisões ambíguas. Diante dessa realidade, o adolescente é visto hoje com preocupação pela sociedade, na medida em que muitas vezes é vinculado à violência, à rebeldia, às drogas, à sexualidade irresponsável, à força, mas, também, como símbolo de resistência e de esperança.

Segundo Cezar (1998), o conceito de adolescência surgiu primeiramente no século XIX, na obra de J. J. Rousseau, *Emílio*, na qual o autor pontua os estados emocionais pertencentes à fase da adolescência. Rousseau fez uma associação da figura do adolescente com as idéias de revolução, paixão e primitividade. Descreve essa etapa como um segundo nascimento, provocado pela emergência da paixão sexual, que direcionaria o adolescente para uma dimensão além de si mesmo, e que o levaria para a humanidade, provocando assim uma turbulenta revolução. Os sintomas mais freqüentes seriam as mudanças de humor, a rebeldia e a instabilidade.

A raiz da palavra *adolescência* deriva do latim *adolescere*, que significa “crescer”, “brotar”, “ficar grande”. Seus limites temporais estão estabelecidos entre 12 e 21 anos, e definem um período de turbulência transitória. É uma fase que coincide com a escolaridade, por isso, fica difícil separar o mundo da escola e o mundo dos adolescentes, sendo um dos desafios da escola mergulhar no cotidiano deles, conforme Magro propõe:

Por essa razão, urge mergulharmos no cotidiano dos adolescentes, ou, como belamente o escreve Pais (1993), “na espuma da ‘aparente’ rotina de todos os dias”, onde os adolescentes tecem seus projetos existenciais e transformam o seu lugar na realidade social. Pode-se, portanto, dizer aqui que o cotidiano é uma espécie de ateliê existencial, onde os adolescentes provam suas potencialidades criativas, criam novas formas de estar no mundo, novas formas de solidariedade e de representatividade social, podendo ser estas contrárias às normas sociais vigentes ou não. (2002, p. 76)

Assim, no campo educacional, o desafio é criar metodologias que priorizem o diálogo e estabeleçam elos com manifestações culturais diversas (Magro, 2002), dado que os adolescentes buscam transformar atitudes, gostos, idéias, ao mostrar novas formas de viver que conflitam com o que a escola propõe.

A escola, para os adolescentes, é um ponto de encontro em que jeitos, cores, gostos, sons e linguagens se entrelaçam. No caso dos afrodescendentes em liberdade assistida, a escola não pode deixar de levar em conta que eles vivem num espaço coletivo, relacionam-se entre si de diversas maneiras e utilizam linguagens nem sempre visíveis e aceitáveis como a linguagem do *rap*, um instrumento para efetuar reivindicações.

RAP E EDUCAÇÃO COMO ARTEFATO INTERTEXTUAL

O *rap* traz uma proposta de desmistificação musical, pautada num discurso para além da simplicidade morfológica de sua melodia, ritmo e letra. Ou seja, não há uma fraseologia musical ditada, pronta, até porque traz no seu texto e no seu contexto uma inspiração musical contemporânea em que a tônica do ritmo, de seus versos e de sua visualidade estética chama a atenção para os destituídos e subordinados sociais, por meio de uma mensagem peculiar, única.

Segundo Tella (1999), o *rap* tem o objetivo de romper com padrões preestabelecidos de embranquecimento, cordialidades, conformismos que perpassam o imaginário da sociedade. Assim como o *jazz*, o *soul*, o *blues*, o negro spiritual, o *funk* e tantas outras estruturas rítmicas musicais com bases africanas, o *rap* compõe um discurso afrocêntrico de populações negro-mestiças (negra e norte-americana). Conta e canta a idéia de uma diáspora, de sobreviventes, de práticas musicais africanas, que

emergem de seus ritmos incandescentes, dança, som e palavra, forma de integração social, que tem na música inúmeras e ricas possibilidades culturais como fio condutor de integração com as outras manifestações do *hip hop*. Nesse sentido, é um artefato intertextual que amplia a consciência social e ética dos jovens afrodescendentes na condição de liberdade assistida, incitando novos comportamentos, propiciando a autoconsciência e a reflexão sobre a discriminação racial, opressões, xenofobias, políticas públicas e intolerância correlata.

Nessa perspectiva, o *rap*, por meio do movimento *hip hop*, apresenta uma possibilidade de pensar relações entre as pessoas, dado que permite aos jovens desenvolver uma educação política, ou seja, o exercício do direito à cidadania. O *rap* é, também, ponto de partida para a organização pessoal e comunitária. Andrade, ao explicitar o discurso do movimento, afirma que esse

movimento negro juvenil apresenta, além da educação política, uma outra vertente educativa que é desenvolvida nas posses:¹ trata-se da ação pedagógica do grupo, ou seja, são os instrumentos utilizados pelos jovens para pleitear direitos, atingir objetivos e intervir nas relações sociais. (1999, p. 89).

A participação nas posses possibilita aos jovens discutirem temas diversos, além de ser também um espaço aberto e de amparo assistencial. As atividades se dividem em eventos, organização de oficinas, festas, palestras, apresentações, fóruns, festivais e debates dos problemas enfrentados na comunidade.

Hip hop significa balançar os quadris. Esse balançar abriga significados como o de desconstruir, desestruturar, transformar e reconstruir, resistindo aos mecanismos tradicionais da cultura escolar, perseguindo um novo modelo de ações conjuntas e coletivas, uma alternativa de educação. Assim, a atitude juvenil dos *rappers* não pode ser entendida somente como inquietude, ansiedade, num período considerado por muitos como uma fase da rebeldia, da imaturidade. Essa juventude proscrita, embora sofra

¹ A posse tem como propósito desenvolver atividades artísticas entre os membros do próprio grupo, com ensaios nas suas reuniões semanais ou quinzenais; agendamento de apresentações não governamentais. As posses desenvolvem atividades sociais, como campanhas do agasalho. Algumas procuram articular-se com partidos políticos, participando de debates, ou com entidades do movimento negro, com os quais buscam integração para a obtenção de informações que envolvem a temática negra (Andrade, 1999, p. 89).

todo tipo de exclusão, preconceito e discriminação, quer ser politicamente reconhecida e aceita na sociedade e na escola. Para Herschmann,

[...] o jovem dos segmentos populares experimenta a sensação de uma dupla exclusão. À sensação de estranhamento, de não-adequação, enfim, de exclusão que todo jovem de modo geral sente, vem se somar o preconceito, o estigma social, ou seja, essa sensação é agravada em razão de um modelo socioeconômico excludente e autoritário. (2000, p. 81)

No espaço social, os considerados desiguais buscam ser reconhecidos e aceitos como iguais e isso não ocorre na escola, onde enfrentam grandes desafios, pois

[...] ainda que valores como igualdade e solidariedade, respeito ao próximo e às diferenças estejam presentes no discurso da escola, outros mecanismos, talvez mais sutis, revelam que preconceitos, 'discriminação de cor' e estereótipos também integram o cotidiano escolar (Candau, 2003, p. 24).

Segundo Candau, a escola é um espaço de diversas culturas, mas todas as formas de expressão cultural estão subordinadas à cultura escolar cartesiana. Nesse sentido, a escola não está preparada para lidar com alunos diferentes daqueles que ela idealiza, sendo as manifestações das diferenças bastante desestabilizadoras na cultura escolar.

JOVENS E LIBERDADE ASSISTIDA EM SOROCABA

Todo ser humano, com sua espacialidade e historicidade, é portador de desejos e, movido por esses desejos, relaciona-se com outros seres humanos. É um ser social, com uma determinada origem familiar que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais e, ao mesmo tempo é um ser singular, que tem uma história, uma interpretação do mundo, dá-lhe sentido, bem como dá sentido à posição que ocupa nesse mundo pela própria história e singularidade. Segundo Charlot (2000), o sujeito, ao agir *no* e *sobre* o mundo, produz-se e, simultaneamente, é produzido no conjunto de relações sociais no qual se insere.

Entretanto, mesmo concordando com Charlot (2000), que todo ser humano é sujeito, é preciso levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito. Uma delas diz respeito a como

os adolescentes afrodescendentes, na condição de liberdade assistida, constituem-se como sujeitos no contexto de um grupo comunitário, designado por lei, no qual é acompanhado de maneira personalizada em programas formativos e de proteção. Liberdade assistida é uma medida socioeducativa, prevista no artigo 112 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), aplicada de acordo com a gravidade do ato infracional, para garantir ao adolescente em conflito com a lei condições, para construir um novo projeto de vida, de cidadania, de ruptura com a prática infracional. O adolescente recebe durante todo o processo jurídico acompanhamento técnico e pedagógico, com vistas a efetivar os direitos referentes à dignidade, à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à profissionalização, à cultura, à liberdade, à convivência familiar e comunitária.

No caso de Sorocaba, o programa de liberdade assistida é realizado pela Associação Educacional Beneficente Vale da Bênção – AEBVB –, com a participação da iniciativa privada. Cada adolescente custa em média R\$120,00 mensais, recursos repassados pela Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor – Febem. A finalidade maior do repasse de recursos é investir na promoção de cursos profissionalizantes, oficinas, intervenções para tratamento de dependência química, gastos com material de consumo para aulas de pintura, artesanato, dança, artes cênicas, música e informática. Sendo uma organização religiosa, o Vale da Bênção, como é conhecida popularmente a associação sorocabana, proporciona, também, atendimento espiritual. Em uma conversa informal com Alessandra, técnica da instituição, explica como se repensa o projeto de vida desses adolescentes:

O sentimento de culpa é muito forte, o mesmo [adolescente] acha que nada mais em sua vida tem sentido. Quando começamos atender, pode-se perceber essa culpa, pois, para ele, tanto faz viver ou morrer. Ele não tem perspectiva de vida, ele não tem um projeto de vida e se tem é logo interrompido, por isso, sua vida é muito curta. Esse adolescente tem vida fragilizada, é constantemente jurado de morte. A proteção judicial é muito pequena e deficitária. Só nesses quatros anos de liberdade assistida em Sorocaba, foram mortos mais de trinta adolescentes em atendimento. Nesse caso, nós não temos muito o que fazer, a não ser informar a justiça, que o mesmo [adolescente] está correndo risco de morte. Sendo assim por mais que você trabalhe, utilize todos os recursos na área profissional para trabalhar esse adolescente, tem momentos que você não tem mais

argumento, esgotaram todas as possibilidades e não há mais o que dizer. Diante das orientações, tem adolescentes que continuam na mesma, sem querer avançar. É diante dessa situação que não deixamos de falar, de apresentar uma palavra de conforto de alguém que lhe [o] ama, que se preocupa com ele, que é Deus. Esse adolescente é importante sim, independente daquilo que fez, ou está fazendo. Tentamos mostrar que ele não está no mundo por acaso. Possibilitamos que este adolescente faça uma reflexão de tudo isso, onde respeitamos as opções e as questões religiosas. Porém, quando oferecemos esta oportunidade de uma palavra de conforto, é difícil aquele que não quer. Porque quando você fala do amor de Deus, é difícil aquele que não o queira.

Os adolescentes, objeto deste estudo, cometeram ato ou atos infracionais e estavam cumprindo pena por determinação do judiciário, Vara da Infância e do Adolescente. Em decorrência de medida socioeducativa e por exigência do judiciário, estavam regularmente matriculados nas escolas da periferia de Sorocaba. Todos, entretanto, apresentavam atraso escolar. A grande maioria mora na periferia e tem problemas familiares. Devido ao fato de estarem em situação de liberdade assistida, de serem negros, egressos da Febem e por não possuírem qualificação profissional, não conseguem trabalho e têm baixa auto-estima. Conseqüentemente, têm dificuldade de reconhecer as possibilidades que lhes são oferecidas e, quando as reconhecem, não conseguem enxergá-las como palpáveis.

TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES

Os primeiros contatos com os adolescentes foram feitos na escola em que esses estavam matriculados. Entretanto pelo fato de freqüentarem vários turnos, resolvi entrevistá-los e acompanhá-los na instituição parceira, AEBVB, onde cumpriam a medida socioeducativa, apresentando-me semanalmente. Por sua vez, os relatórios técnicos contidos nos prontuários e os processos das Varas da Infância e Juventude não foram acessados em virtude de ser sigilosos. Diante de tal dificuldade, freqüentei as atividades desenvolvidas pela instituição e pelas posses. Também compareci a debates em fóruns, seminários, encontros, palestras na universidade e nos núcleos de consciência negra.

Por ocasião das entrevistas, não consegui de imediato que eles falassem ou respondessem as questões que lhes eram dirigidas, pois tinham receio de que as suas respostas fossem registradas nos seus relatórios ou mesmo utilizadas contra eles. As conversas e as entrevistas foram gravadas com autorização de seus orientadores e, posteriormente, transcritas. Para facilitar o desenvolvimento das entrevistas, elaborei um roteiro semi-estruturado, com os seguintes temas: música, liberdade assistida, família, adolescência, experiência infracional, sexualidade, escola, questão racial, movimento *hip hop*. A “conversa”, envolvendo os temas citados, permitiram-me chegar a duas perguntas centrais: “O que você pensa da escola?” e “O que você pensa que a escola pensa de você?”

A visão dos adolescentes sobre a escola

O que eu penso da escola é o seguinte: a escola não tem nada a vê, né, meu? uma coisa que não tem nada a vê com a gente, não vai dá nada de bom pra gente, né? mano, estudar, estudar, que nem camelo, tem uma pá de regras pra gente cumprir lá... Não me dou muito bem com a escola, porque ninguém mostrou que é bem desse jeito a escola... A gente vê o bagulho, não tem nada a vê com a gente, eu penso assim... Penso, mas a escola não adianta nada, não adianta, eu tô na escola porque tem que cumprir regras, senão eu nem tava, verdade mesmo, por causa da medida que eu cumpro... Eu tô na 6ª série... 5 anos na 5ª... O bagulho é louco... eu tô com 18 anos... [...] Escola parece um presídio, você não pode nem fumar um cigarro dentro da escola, o loco!!!! só falta tá algemado, parece um presídio, não é não? Não fiz nada de mal pra ficar dentro do bagulho, ta louco, mó calorsão aí, se tá louco. Não gosto de nenhuma matéria... (Adolescente “A”, 18 anos)

A escola é ruim, né?, mais tem que estudar, pra ser alguém na vida, se não estudar, vai ser o quê? Catador de papelão, essas coisas? Tem que fazer um curso, essas coisas, pra melhorar sua vida, cada vez subir mais na vida, ficar no mesmo lugar, você empaca não tem destino daí, igual a Andreza (técnica que o acompanha) tem que fazer curso, pega escola, assim, cada dia subir de cargo, tiver um pagamento melhor pra cuidar da família, se eu tiver uma família! Sem estudo sem nada? Não arrumar emprego bom, isso que eu acho... Mas não gosto de escola não... Ah! Eu gosto de Português, porque a professora é legal pra caramba, esprica bem pra caramba é bem pacienciosa, mas a de Matemática... É só Deus memo! eu não gosto dela não. Ela é muito ignorante, se mudar de lugar, éééé D no bimestre,

éhhhhhh... ela fez isso comigo, e daí, eu não faço lição na matéria dela, nenhuma, toda aula que tem matéria dela não faço também, eu nem dou bola ché... A de artística, é mó escandalosa, começa gritando na sala, professora estérica, véia, mó esquisita, num castelo, quando tem cena dela, fico no meu canto, nem do bola, não gosto dela, artes ela só passa para os aluninhos inteligentes da sala, os CDF da sala, é que ela nem dá bola pros alunos que ela não gosta muito, ela nem esprica muito direito, só pros alunos CDF mesmo, que ela esprica mais. Professora mó ignorante. (Adolescente “B”, 17 anos).

As respostas dos entrevistados “A” e “B” revelam que a institucionalização é um espaço desinteressante e desprovido de atrações, no qual predominam o autoritarismo e a repressão. Para Assis, a institucionalização, seja da Febem, seja da escola, não aceita diferenças, fazendo apenas julgamento de competência:

A incompetência institucional está calcada na sua própria lógica burocrática e impessoal, enquanto o infrator precisa exatamente o oposto: um tratamento pessoal e individualizado, efetuado por profissionais mais sensíveis e bem formados e regido por uma lógica institucional dinâmica e personalizada. (1999, p. 45)

O técnico Fábio de Almeida Pedroso e a técnica Alessandra Dalva de Barros, da casa Vale da Benção, resumem o processo de escolaridade dos adolescentes. Segundo Fábio: “A escola passa a não significar nada para o adolescente, nesse caso em liberdade assistida, por uma questão de contexto, onde a família não foi um referencial. Então, são poucos os que conseguem estudar”. Por sua vez, a técnica Alessandra refere-se a outros fatores de desinteresse e desmotivação:

Primeiro, a questão da família e do trabalho, embora sendo adolescentes, os serviços que eles encontram, muitas vezes são sem vínculos empregatícios, mas que acabam ajudando, auxiliando no sustento familiar. Segundo, é porque tem aqueles que o desinteresse é total pela escola, por estarem ainda com algum envolvimento com as drogas e o meio infracional. Tem aqueles ainda, que são desmotivados porque não conseguem encontrar uma escola próxima a seu bairro, quero dizer, o transporte tem custo muito alto.

O adolescente afrodescendente “B”, ao dizer “que precisa fazer um curso pra subir na vida”, revela que a escola é um meio de ascensão social, mas, quando lesado na avaliação em matemática, pelo simples trocar

de lugar na sala de aula, ou mesmo por não ser “aluninho inteligente” para a professora de “artística”, está vivenciando um processo educativo que não gera possibilidade de mudanças, enfim, uma oportunidade de refletir sobre os seus atos.

A escola é um meio de projeto, né? Tudo que a gente tem que aprender, aprende na escola. Como a professora fala, tudo que começa, começa na escola. Você começa a perceber que já pode andar praticamente sozinho, né?, desde a 1ª série então... ali, você conseguindo ver que através da escola vai ter um certo objetivo que você vê dentro da escola, como que os professores tanto de Português, Matemática, Educação Física, Artes, coisas assim de um certo professor tipo... eu gosto de arte, então, assim... Na arte, tem muita coisa na arte, tem música, dança, trabalho de maquete, tem muita coisa sobre a arte... Então assim... se eu me interessar por Português, qual a função do Português, me espirar no Português... então, quando eu era pequeno foram Arte e Matemática, só pelo fato de poder desenhar tipo assim, o que eu pensava, mesmo não sabendo o que eu desenhava, colocava o que eu imaginava e assim por outra parte eu sempre me defini e, com a escola, pra mim ela podia me ajudar nisso tudo, ela podia, tipo assim, dar uma força pra mim, pegasse na mão e me ajudasse a subir, né?... não subir na vida, mas tipo assim, me ajudasse a pensar mais num objetivo, tipo assim, você quer isso, então vou dar um incentivo, vamos lutar por isso, você quer ser desenhista, então vamos lutar pro desenho, ela tem que dá um incentivo, né? Não em geral, mas numa certa parte sim, eu acho que pra mim ela representa milhares de coisas por exemplo: se eu não tivesse numa escola agora, será onde tava meu pensamento, aonde eu estava agora? E, ainda hoje, por exemplo, sexta-feira eu tenho aula de artes, então eu tenho que apresentar um trabalho, eu tô me interessando mesmo e se eu não tivesse na escola, qual seria meu pensamento se não fosse a escola, sexta-feira, eu taria em outro barato, ou dançando, zuando, fazendo alguma coisa, mais tenho que estar na escola ela dá um objetivo de trabalho pra você porque através da escola, né?, que nem uns certos tipos de pessoa que consegue trabalhar através da escola que oferece, assim são poucos as pessoas que conseguem alcançar essa meta de ganhar uma bolsa ou de conseguir terminar a escola e entra numa faculdade, não é todas as escolas que ensinam, né? de verdade mesmo a matéria, né? não são todos os professores que se interessam em ver aquele aluno bem, é tipo que bagunça que ele tivesse feito. (Adolescente “C”, 17 anos)

Acho que a escola representa a metade da minha vida, o que eu sei agora é graças a ela, mas tem que ter o apoio, a gente fala assim, que apoio?

A gente pensa que anda sozinho de cabeça erguida, mas na verdade a gente sempre tá dependendo de alguma coisa. Se você chega na escola não tem professor, como eu vou aprender? Se eu sair pra rua tenho que viajar, os ônibus estão em greve, como eu vou então? Assim, a gente sempre depende um do outro, mais muitas vezes o próximo não quer te ajudar, muitos querem te ajudar, mas ficam inseguros de falar e conversar... (Adolescente “D”, 18 anos)

Eu acho que o ensino é fraco... eu gosto de estudar. Tem professor que é bom, mais tem uns que já não é, né? Uns ensina bem e outros ensina mal, eu tô porque eu pretendo ter um futuro melhor, né? (Adolescente “E”, 15 anos)

A minha escola é boa...bom, né? ...não faço bagunça não faço nada... Eu gosto mais de esporte... (Adolescente “F”, 16 anos)

Agrupei as respostas dos adolescentes “C”, “D”, “E” e “F” porque elas foram fornecidas na presença da técnica responsável no momento das entrevistas, mas em outro contexto, e na ausência da vigilante, mudaram de teor: não gostam da escola, mas temem posições negativas em seus prontuários. Já os adolescentes “A” e “B”, com linguajares cheios de gíria, radicalizaram o que pensam sobre a escola, evidenciando a dimensão trágica de suas vidas. Em contrapartida, “C”, “D”, “E” e “F” mentem, porque para eles a questão da verdade não tem mais sentido em si. Subverter a realidade pela mentira é afirmar um poder – a desafeição para com a autoridade. O falso é usado como uma arma agressiva contra a realidade.

A percepção dos adolescentes de como são vistos pela escola

Que eu sou uma pessoa...como que eu posso dizer! Que não tem nada a ver com a sociedade, também é por causa disso aí... (referindo-se à cor negra). É verdade mesmo... Discriminação, a cor né? é... O bagulho é louco...Você entende, mas aí na faculdade aí pra você vê, de mil que tem ali um é preto... é uh!!! Bagulho é 1000 grau mesmo... Não sei porque discriminação né?... Somos tudo filho de Deus, né? discriminados desde os antigo já dos escravos, agora tão querendo humilhar, não pode né? Eu não pretendo continuar, né?...É a vida, né?...O bagulho, tem várias regras pra você cumprir, né? Se fosse por mim eu deixava que a vida levasse eu... Tô comendo, bebendo e andando, né? Fazer o quê? O bagulho é louco... (Adolescente “A”, 18 anos).

Quando eu voltei da Febem, já entrei na escola, já a diretora falou assim “é vou botar um monte de funcionário pra vigiar você na escola!” falou que não podia vir de jaqueta eu só tinha aquela jaqueta, tinha que vim, não tinha blusa de frio, nada, pensou que eu ia passar droga na escola, porque eu saí da Febem, essas coisas, começou me... Discriminar eu, porque eu saí da Febem, aceitou eu, mais...daquele jeito... ela falou que não queria... mas é...obrigada aceitar, quando saí da Febem, na minha escola já tinha a minha vaga lá, discrimina pra caramba!, fica bem... diferente, você dos outros alunos, sempre fica de... Com a gente, mais faço o máximo possível pra não dá que ela fala pra você, né? se esforço pra num ficar perto dela. As professoras ficam meio... comigo assim ficam com medo de mim, é que eu saí daquele lugar lá [Febem] acha que vou fazer algum mal pra elas, pensam que sou sei lá... Não adianta só morar na favela essas coisas aí... tem que ter seu dinheiro no banco, ter tua família, morar em lugar bão, sossegado, por isso estudo. (Adolescente “B”, 17 anos).

Pelos depoimentos dos adolescentes, percebe-se que a sua experiência no espaço escolar é distante dos seus interesses e das necessidades do seu dia-a-dia, além de um contexto de desigualdades que perpassa a experiência de suas próprias vidas.

Por sua vez, adolescentes afrodescendentes em condição de liberdade assistida, tendem a sofrer múltipla discriminação e preconceito dentro e fora da escola, o que se torna um desafio, pois o que desejam é ser aceitos e reconhecidos como iguais na sociedade, principalmente no que se refere ao acesso aos direitos mais elementares como o direito à educação. O depoimento do adolescente revela a inquietação que a sua imagem (ser negro), a sua maneira de ser, seu passado, seus gostos, seu modo de se vestir, andar e pensar geram no espaço escolar.

É, no início foi um pouco difícil, né? que como você imagina é difícil, né? mesmo uma pessoa negra na escola e ainda tem uma pendência criminal no passado então tipo assim, no início, eu chegava lá na sala tal, eu não sei se era coisa minha, né? ou se era a escola mesmo que tava com o clima pesado assim não todos, né? é que tipo assim em cima de mim tipo uma marcação, eu pensando, a professora tá de marcação comigo, né? Pergunta um monte de coisa e não pergunta pra mim, então, tipo assim, eu pensava que achavam, pensavam de mim que por uma certa parte eu não teria capacidade de...de tá como eu estou hoje em dia, tipo que eu não ia conseguir me adaptar, nada... escola... né? Eu gosto de *hip hop*, né? então, eles pensam assim, eu curto um *hip hop*, eu curto

um *rap*, um *reagge*, pra eles só tem um olhar, eles nunca vêem a arte que dentro de tudo isso, tipo assim, eles só vêem aquela pessoa... tem aqueles cara branco que curte pagode, que curte melodia, pra eles é normal, agora se é um negro que curte *rap*, é um preconceito total, né? mesmo que nós que curta, eu não sei mais, a minha vida intera gostei de pagode, *rap*, eu me lembro até hoje quando eu era pequeno que eu tinha mais ou menos uns quatro anos, quando fazia pagode lá em casa do vô, lá eu ficava vendo meu irmão tocando, meu pai, meu tio, né? minha mãe, tipo assim, na família todos curtiam pagode, tocavam, gostavam: e agora eu vejo que a escola, não posso falar 100%, comigo, em relação ao meu delito, em questão a mim assim... eu imagino... (Adolescente "C", 17 anos)

[...] a escola tem que vê que nós estamos lá pra querer aprender, não pra aprender forçado nem sozinho. A professora disse que a melhor sala que tem pra se distrair é a sexta série, porque que eu divirto a sala que tô sempre participando, que eu mando a galera ficar quieto pra escutar a aula. A professora vê que por mais que seja brincadeira tem o lado bom, mas que no começo tinha um pouco de receio de mim... medo... insegurança... não sei o que eles viam em mim... que eles tinham um certo receio... É uma coisa assim... Eles me olhavam assim de canto de olho com um olhar de nojo, só porque eu sou preto, mas, se eles vêm falar comigo eles vão perceber que a coisa é diferente... A professora que eu acho mais legal que se encaixava na peça é professora de arte. Ela gosta de inspirar na música, ela não escuta só a base da música, ela escuta a letra da música. Ela gostou que eu mostrei a letra da minha música. Eu cantei um *rap* e dancei *breack* na sala, todos os alunos ficaram parados em mim, não acreditaram, quando eu terminei a professora perguntou de quem era a música e a letra, eu disse que eu que fiz, ela não acreditou, só que eu disse que quando eu gravar a minha música ela vai acreditar, quando eu gravar o meu CD eu vou dar pra você. Na vida temos que se inspirar em alguma coisa, em alguém. (Adolescente "D", 18 anos)

Não sei... Ah, o ensino não é bom o tratamento é bom. Eu acho que ela vê eu como um bom aluno, né? Eu não faço bagunça eu acho que eu sou um bom aluno, né? (Adolescente "E", 15 anos)

Não sei, né?... pra mim... não faço bagunça, não faço nada, não zouo na escola. Pensam bem, né? Querem meu bem, né? Parece... (Adolescente "F", 16 anos)

“O bagulho é louco”, diz o adolescente afrodescendente “A”, referindo-se à escola, mas resgatando a construção de sua identidade

fluida: a escola pensa “que sou uma pessoa... que não tem nada a ver com a sociedade” em virtude “disso aí”, ou seja, da cor negra. O adolescente “B”, por sua vez, explicita a fala da diretora quando voltou da Febem: “É, vou botar um monte de funcionário pra vigiar você na escola”, e das professoras: “ficam com medo de mim... acha que eu vou fazer algum mal pra elas”. O adolescente “C” informa que no início foi um pouco difícil por ser negro, com uma pendência criminal, pelo modo de falar, vestir, andar e pelo fato de gostar do *rap* e participar do *hip hop*. Também revela sua vivência no lar, espaço que expõe outra identidade, identidade de satisfação como “eu me lembro até hoje... que eu era pequeno... quando fazia pagode lá em casa do vô, lá eu ficava vendo meu irmão tocando, meu pai, meu tio, né? minha mãe...”, em contraponto com sua vivência escolar: “eu não sei se era coisa minha, né? ou se era a escola mesmo que tava com o clima pesado”. Já “E” e “F” não sabem, mas supõem que a escola pensa bem a respeito deles. Os adolescentes “A”, “B”, “C”, “D” e “E” estão cientes de que a escola os identifica pela sua condição de afrodescendentes em liberdade assistida.

Nesse caso, identidade e diferença são produzidas por um mesmo processo e a partir do discurso. Os adolescentes afrodescendentes em liberdade assistida percebem que a escola os estigmatiza devido à sua passagem pela Febem e passa a esperar deles determinados comportamentos: “pensou que ia passar droga porque sai da Febem” (entrevistado “B”); “eles me olhavam assim de canto de olho com um olhar de nojo, só porque sou preto” (entrevistado “D”). Segundo Passos (2002), a lógica que impõe rigidez na estrutura escolar provoca tensões, conflitos e rupturas que são manifestadas pelas crianças, adolescentes, professores, funcionários e direção marcando incompatibilidade entre os tempos predeterminados e os tempos vividos e possíveis dos sujeitos. Essa é a lógica que classifica os proscritos da escola; que exclui os adolescentes afrodescendentes e pobres, ao estigmatizá-los como egressos da Febem, considerados carentes, agressivos, desinteressados, indisciplinados, rebeldes, violentos, lentos e sem um referencial de vida. Eles percebem a discriminação e o preconceito e por isso, muitas vezes, descredita a própria vida: “Se fosse por mim, eu deixava que a vida levasse eu... tô comendo, bebendo e andando, né?, fazer o quê? O bagulho é louco...” (entrevistado “A”).

Segundo Santos (2001), a discriminação é um conceito mais amplo e dinâmico do que o preconceito. A discriminação pode ser provocada

por indivíduos e por instituições. O preconceito, só pelo indivíduo. A discriminação possibilita que o enfoque seja do agente discriminador para o sujeito discriminado. O preconceito é o primeiro ato para uma atitude discriminatória que significa distinguir, separar, estabelecer diferenças. Em ambos os lados existe o jogo de poder e da sobrevivência.

O depoimento de “B” expõe um aspecto implícito na fala dos outros adolescentes afrodescendentes, que merece ser comentado: a crise de identidade em liberdade assistida, mostrando situações conflituosas como no depoimento do adolescente “D” que cantou e dançou na sala e, apesar de duvidarem que o trabalho era de sua autoria, declarou que iria ser reconhecido por todos pelo que faz, e que as coisas na vida dependem de “inspiração”.

JUSTIÇA EM EDUCAÇÃO

As observações sobre o modo de pensar dos adolescentes afrodescendentes em liberdade assistida a respeito da escola levaram-me a refletir sobre a problemática da justiça no campo da educação. O conceito de justiça articula-se internamente com os conceitos de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e de autoridade, que vão condicionar a maneira de pensar a educação e o modo de a escola se organizar para cumprir as suas finalidades. Mas, nos casos concretos em que tem sido invocada, a justiça na educação tende a ser relacionada com o princípio da igualdade de oportunidade, o mérito, o respeito, a eficiência e a qualidade. Logo, a justiça aparece em educação mediada por outros conceitos, com especificidade de igualdade e oportunidades.

A desigualdade, porém, na sociedade e na educação, não é apenas uma questão de justiça distributiva; ela diz respeito, também, ao modo pelo qual as diferenças de gênero, sexuais, religiosas, étnicas ou outras são geridas; ela diz respeito ainda à questão afetiva, que deve ser atendida tanto no espaço da sociedade como no interior da escola. Justificando a necessidade de atender a dimensão afetiva, Estevão (2004, p. 40) afirma que ao “ter atitude de tratar um aluno como mero aluno, isto é, que não seja mais do que aluno, necessitando apenas de conhecimentos, corre-se o risco de ensinar alguém que não existe”. Os adolescentes

afrodescendentes em liberdade assistida em Sorocaba, não estão sequer como alunos inseridos na escola:

[...] não me dou muito bem com a escola, porque ninguém mostrou que é bem desse jeito a escola... não fiz nada de mal pra ficar dentro do bagulho. (entrevistado “A”);

[...] no bimestre... ela fez isso comigo, e daí, eu não faço lição na matéria dela” (entrevistado “B”);

[...] e como a escola pra mim ela podia me ajudar nisso tudo ela podia, tipo assim, você quer isso, então vou dar um incentivo... você quer ser desenhista, então vamos lutar pro desenho...” (entrevistado “C”).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No espaço do movimento *hip hop* e da música *rap*, os adolescentes afrodescendentes em liberdade assistida de Sorocaba encontram apoio nas posses, um refúgio alternativo. Ali assumem seu ideário como indivíduo e como grupo, na medida em que estabelecem trocas, elaboram projetos que dão sentido às suas vidas, desenvolvem uma linguagem própria ao nomear, como as coisas são ou deveriam ser, de acordo com seus pontos de vista, estilo, comportamentos e valores. Enfim, encontram no *hip hop* a visibilidade que não possuem em outro espaço, porque tentam resgatar outras formas de ver a vida e serem reconhecidos. Em suma, o *rap* torna-se um sustentáculo, um possível amparo de sua condição. Nessa perspectiva, tais adolescentes, ainda que enfrentem certas limitações, dada essa condição, deixam de ser agentes de um modelo social e se tornam autores de si mesmos. Não são meros atores, mas buscam por meio do *rap* uma possibilidade, uma alternativa para expressar o que querem e o que desejam. Na concepção de Magro (2002), são sujeitos transformadores de sua própria condição e dos espaços em que vivem. Por sua vez, a obrigatoriedade de frequentar a escola representa para os adolescentes, na condição de liberdade assistida, a entrada em um espaço fechado, pouco democrático, que não permite práticas, relações e símbolos por meio dos quais podem-se afirmar com uma identidade própria. Quase sempre nesses espaços não se sentem à vontade, porque temem a discriminação e o preconceito.

Portanto, a experiência escolar é mais um campo de desigualdades que perpassa a experiência desses adolescentes.

Não sendo considerados plenamente cidadãos na sociedade e tampouco na escola, desenvolvem uma sensibilidade marcante em relação às injustiças, às desigualdades, às arbitrariedades das notas, da orientação, das provas, das normas de comportamento e tantas outras exigências. Constatções essas que suscitam uma reflexão sobre a falta de possibilidades desses jovens e sobre a dificuldade de acesso ao mais elementar direito que lhes permita tornar possível projetos de vida. Tais reflexões poderão contribuir para se pensar nos excessos que em nome da legalidade muitas vezes se comete. Por sua vez, a musicalidade do *rap*, especialmente na letra, possibilita, na sua forma mais ampla, a interlocução dos desgarrados, dos esquecidos, dos excluídos social e economicamente como uma intervenção política e, por que não dizer, uma intervenção de justiça social.

Retorno ao pensamento de Estevão (2004, p. 40), sobre a questão da igualdade, referindo-se à escola como espaço de diálogo, como lugar de justiça e, sobretudo, de reconhecimento: “a atitude de tratar um aluno como um mero aluno, necessitando apenas de conhecimentos, corre-se o risco de ensinar alguém que não existe”. Adolescentes afrodescendentes na condição de liberdade assistida que encontram no estilo de vida do *rap* um significado para suas vidas precisam ter na escola, organização que educa, a garantia de mais um espaço de fruição da vida. Isso exige, entre outros aspectos, a reintrodução da ética e da pedagogia como algo “que resgate o outro”, que trave lutas “para ocupar o espaço de esperança” (Mclaren, 2000), transformando a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de conhecimento e, sobretudo, de reconhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. N. de. *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999.
- ASSIS, S. G. de. *Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro/Brasília: FIOCRUZ, CLAVES, Unesco, Departamento da Criança e do Adolescente, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, 1999.
- CANDAUI, V. M. *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- CEZAR, M. R. de A. *A Invenção da adolescência no discurso psicopedagógico*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Unicamp.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA. *Lei n. 8.069*, de 13/7/1990. Brasília: Congresso Nacional, Imprensa Oficial, 1990.
- ESTEVÃO, C. V. *Educação, justiça e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.
- HERSCHMANN, M. *O funk e o hip-hop: invadem a cena*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MAGRO, V. M. de M. *Educação, adolescências e culturas juvenis*. São Paulo: Cedes, 2002.
- SANTOS, I. A. A. dos. Discriminação: uma questão de direitos humanos. In: LIMA, R. B. de, OLIVEIRA, D. D. de, SANTOS, S. A. dos e TOSTA, T. L. D. (orgs.). *Relações raciais e grupos socialmente segregados*. Brasília: Movimento de Direitos Humanos, 2001, p. 58.
- SILVA, M. A. da. Projeto Rappers: uma iniciativa pioneira e vitoriosa de interlocução entre uma organização de mulheres negras e a juventude do Brasil. In: ANDRADE, E. N. de. *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999, p. 93.
- TELLA, M. A. P. Rap, memória e identidade. In: ANDRADE, E. N. de. *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Selo Negro, 1999, p. 55-63.

Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em Araraquara (SP)

Laésse Venancio Lopes

RESUMO

Atualmente, a questão ambiental é um dos grandes problemas enfrentados pela sociedade moderna. As instituições de ensino estão se adequando às novas necessidades para atender a realidade ambiental específica de cada região. Esta pesquisa tem uma perspectiva educacional e ambiental. Seu objetivo foi verificar a efetividade dos propósitos definidos pelo Projeto Educação do Campo, seu desenvolvimento e sua aplicação em um assentamento rural de Araraquara (SP). Utilizamos recursos da etnografia – entrevistas, observação participante e análise documental. Nos resultados, enfatizamos as vantagens e dificuldades dos docentes na aplicação de atividades que tratam da temática ambiental.

PALAVRAS-CHAVE

ECOLOGIA – ASSENTAMENTOS – PROJETO EDUCAÇÃO DO CAMPO – ZONA RURAL

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuro discorrer sobre algumas questões ambientais e educacionais contemporâneas, focalizando principalmente os problemas enfrentados nos espaços rurais. Para sua realização me atendo a uma pesquisa sobre a implantação do Projeto Educação do Campo em uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária. O objetivo foi o de investigar a efetiva contemplação de atividades que apresentassem preocupações com a conservação ambiental.

Arroyo, Caldart e Molina (2004) afirmam que o Projeto Educação do Campo nasceu de um outro olhar sobre o campo, para corrigir a falta de interesse de alguns governos democráticos brasileiros e dos movimentos educacionais progressistas pela educação rural.

Em síntese, o Projeto Educação do Campo surgiu em 12 de março de 2002 com a homologação do Parecer CNE/CEB 36/2001, que, entre outros, em seu artigo 1º institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Com base na legislação educacional, essas diretrizes constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo e atender trabalhadores e trabalhadoras do campo – camponeses, quilombolas, indígenas e diversos tipos de assalariados, vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. O Projeto é fruto de uma intensa luta que visou tirar do esquecimento as formas pelas quais vinham sendo tratados os problemas educacionais do meio rural brasileiro. No assentamento pesquisado, o Projeto Educação do Campo foi discutido por representantes do poder público municipal; da escola local e da comunidade, dando origem a um modelo específico denominado Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo. Este contempla diversas atividades, tendo como eixo central a discussão dos complexos temáticos: identidade; trabalho e meio ambiente; ética e política, saúde. As atividades são aplicadas durante os nove anos em que o aluno participa do Projeto, divididos em três ciclos, cada um com duração de três anos. Cada ciclo atende uma faixa etária específica, para os quais são organizadas e desenvolvidas atividades que têm como tema gerador a terra. Pretende-se, com a aplicação do complexo temático “trabalho e meio ambiente”, por exemplo, que o aluno consiga conhecer e explorar o ambientes em que vive e as relações essenciais ao meio e à vida dos

seres vivos; reconhecer a função histórica do trabalho manual e suas conseqüências para a constituição da atual sociedade.¹

O uso adequado do espaço é um dos requisitos necessários para a permanência e sobrevivência das pessoas em espaços rurais, conforme pode-se constatar em Lopes (1998), pela análise das relações estabelecidas entre um determinado grupo social e o espaço em que esse vive, e o processo de interação dos indivíduos que acabam organizando esse espaço e lhe dando formas próprias.

No momento atual é evidente a necessidade de uma efetiva reforma agrária no Brasil. Certamente surgirão novos assentamentos rurais, compostos por pessoas de diferentes regiões do território brasileiro, muitas dessas pessoas, distanciadas do cotidiano rural. No entanto, um olhar mais atento, com o intuito de resgatar e difundir aspectos culturais e que se preocupe com os problemas que causam impacto no meio ambiente rural, é necessário para que o projeto de reforma agrária sobreviva.

CIVILIZAÇÃO CAPITALISTA INDUSTRIAL, ESPAÇO RURAL E IMPACTOS AMBIENTAIS

A partir do conceito de cultura como “o conjunto dos elementos através dos quais os sujeitos afirmam sua existência, defendem sua integridade e atribuem significado às suas ações...” (Whitaker, 1984, p.176), é possível afirmar que algumas transformações ocorridas na nossa cultura, ao longo da história, contribuíram para as modificações sociais e físicas do planeta. A civilização industrial produziu mudanças culturais raramente registradas na história do *homo sapiens*. Segundo Oliveira (2000), a maioria delas provocou desequilíbrios em todos os sistemas do planeta Terra – na atmosfera, na hidrosfera e na biosfera.

Após a revolução industrial, principalmente durante a última metade do século XX, o modelo urbano-industrial de vida estabeleceu-se de forma hegemônica, estimulando o consumo de produtos descartáveis de difícil degradação. Conforme Guimarães (2000), esse modelo social potencializa-se dentro de uma lógica de valores individualistas,

¹ Para melhor compreensão do projeto, sugiro a leitura de minha dissertação de mestrado (Lopes, 2006).

consumistas e de atitudes antropocêntricas traduzidas pela dominação utilitarista e totalitária da natureza pelo homem.

Na atualidade, a maioria dos países se pauta por um modelo de economia capitalista, que amplia as diferenças sociais, fazendo-as coexistir com mais frequência, acirrando dessa forma o quadro por si só já desastroso.

Por um lado, uma parte significativa da população, que vive espremida em espaços pequenos e que, por precária condição socioeconômica, comporta-se de modo destrutivo em relação ao meio ambiente – por exemplo, fazendo descarte de lixo em locais impróprios, ocupando áreas de mananciais, contaminando rios, etc.

Por outro lado, tem grande responsabilidade na degradação do meio ambiente uma parcela da população, detentora de grande capital econômico e de um alto poder de compra. Esse poder conjuga-se, por sua vez, com um mercado fomentador de hábitos, frequentemente “padronizados” – por exemplo, o uso excessivo de transporte individual, a produção desenfreada de lixo, entre outros –, e assume gigantescas proporções, levando a conseqüências funestas, como o aumento do buraco na camada de ozônio e do efeito estufa, bem como a desertificação de terras.

Um dos aspectos em que a degradação ambiental é bastante acentuada, em conseqüência do modo pela qual a civilização se relaciona com a terra, está nas práticas agrícolas. Essas evoluíram de maneira tal que não só dizimaram muitas espécies como também põem em alto risco a existência de muitas outras.

Segundo Romeiro (1998), os pequenos agricultores que, no passado, desenvolviam práticas agrícolas como a única forma de subsistência, por não possuírem nenhum tipo de maquinário, dependiam principalmente dos conhecimentos dos ciclos naturais e, nesse sentido, levavam em conta as restrições biológicas da região. Na atualidade, alguns camponeses, quilombolas e tribos indígenas, sobreviventes nas florestas tropicais, ainda praticam a chamada agricultura tradicional, que leva em conta as restrições biológicas do solo. Assim, como todas as práticas agrícolas, essa também provoca a seleção de espécies, porém, diferencia-se por priorizar a subsistência e procurar “imitar” as características naturais de uma floresta, com práticas de plantio itinerante e cultivo diversificado, ou seja, não elimina os nutrientes do solo.

No entanto, os modelos de desenvolvimento agrícola, implementados na maioria dos países, ao contrário da agricultura tradicional, priorizam

o aspecto econômico – máxima produção para exportação e lucro – e dedicam pouca atenção aos problemas ambientais.

Um dos fatores que contribuíram para a expansão do capitalismo agrícola foi a revolução industrial, em cujo contexto encontramos as políticas estatais que “impuseram” aos espaços agrícolas a assimilação da “tecnologia”. Grande parte dos países em todos os continentes, incluindo-se o Brasil, implementou essa prática. Ainda assim, a despeito de toda a degradação ambiental, a exaustão de reservas pela prática de cultura agrícola predatória, o Brasil é um dos poucos países que apresenta um grande ecossistema natural.

Nesse caso, a destruição dos aspectos culturais está diretamente relacionada à devastação ambiental e *vice-versa*, ou seja, a padronização pelo modo industrial de vida provocou mudança no ambiente natural, que, certamente implicou a mudança do comportamento dos indivíduos em relação ao ambiente onde vivem.

Esse fenômeno deve ser devidamente investigado, tendo em vista a sua importância para a manutenção de uma vida minimamente satisfatória e, também, para a própria preservação da nossa espécie. De acordo com Novaes (2002), além da destruição da maior parte de nossas florestas – cerrado, mata atlântica e amazônica –, mais de 50 mil km² da chamada caatinga nordestina estão em processo de desertificação, devido a um longo período de exploração inadequada.

Pela síntese até aqui exposta, é possível afirmar que as transformações provocadas pela civilização industrial mostram a urgência da conscientização dos habitantes do planeta para as questões ambientais. Em primeiro lugar, para garantir a continuidade da nossa própria sobrevivência, uma vez que se continuarmos “provocando”, direta e/ou indiretamente, o esgotamento de importantes espécies do ecossistema, evidentemente que a nossa existência cessará. Em segundo lugar, porque a hegemonia desse modelo tecno-científico produtivista acabará limitando a perspectiva da existência das diversidades culturais, o que, por sua vez, contraria a eficácia das propostas educacionais sugeridas, por exemplo nos Parâmetros Curriculares Nacionais² – PCNs – no tópico “diversidade cultural”, tão propagado nos últimos tempos.

² Para melhor compreensão, sugiro a sua leitura (Brasil, 1998).

EDUCAÇÃO E PERSPECTIVAS PARA UMA SOCIEDADE MAIS AMBIENTALISTA

Uma das instituições que contribuíram significativamente para a hegemonia cultural do mundo moderno foi a escola. Criado no período de ascensão da burguesia, o sistema escolar foi organizado em estreita consonância com o processo de socialização do mundo industrial (Tedesco, 1998). Seu propósito e sua função pautaram-se pela padronização dos desempenhos e, conseqüentemente, pela supressão dos particularismos. A despeito da existência de subsistemas escolares de características confessionais, predominou, na escolaridade universalizada, o caráter liberal e, portanto, laico, controlado pelo Estado, com vistas a difundir a ordem social burguesa. No plano curricular, as atividades escolares foram estruturadas tendo por base a organização que a visão de mundo europeu estabeleceu para aquilo que foi denominado como conhecimento científico moderno (Windelband, 1970). Este, em síntese, foi o modelo de socialização escolar difundido pelos países centrais do Hemisfério Norte, que, em contato com outras culturas do Hemisfério Sul, suscitou relações pedagógicas permeadas pelo etnocentrismo europeu (*Enciclopédia do mundo contemporâneo*, 2000). Assim como esse sistema escolar se consolidou no Hemisfério Norte, concomitantemente à consolidação da industrialização, aqui, no Brasil, esse processo não foi diferente na sua aparência.

Evidentemente, essa transposição de um modelo educacional trouxe muitos desencontros com a nossa realidade. Desse modo, a educação brasileira passou por diversas reformas, todas malogradas. Segundo Romanelli (1995), essas reformas visavam atender às demandas que o processo de desenvolvimento de base industrial estabelecia tanto para o preenchimento dos postos de trabalho da indústria emergente como para o preenchimento dos quadros políticos da administração pública e, ainda, para formar grupos de “inteligência” de regimes políticos.

As demandas, hoje, da área educacional enfatizam a necessidade de se estabelecerem pontes mais efetivas entre os ambientes culturais dos alunos e os conteúdos formais escolares. Os alunos aprendem formas de expressão, de comunicação antes de entrar na escola e esta precisa dialogar com tais formas. Sem esse diálogo não existe alento para a construção de uma sociedade forte culturalmente. Um dos aspectos em

que a aproximação pode-se efetivar diz respeito à temática ambiental (Brasil, 1998), pois trata-se de uma área que tem de ser vista de modo integrativo; portanto, ela oferece oportunidade de se desenvolverem estratégias participativas que incorporem o aluno na própria definição daquilo que deve ser ensinado. Nesse sentido, já há uma boa trajetória percorrida pela sociedade que cada vez está dando mais suportes para que essa temática se instaure no ambiente escolar. Desde 1975, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – Unesco – tem realizado conferências sobre educação ambiental. Em 1977, em Tbilisi (Geórgia), foi realizada a primeira conferência intergovernamental sobre o tema, dando destaque à interdisciplinaridade e ao incentivo à prática pedagógica voltada para a realidade do aluno. Em 1987, realizou-se em Moscou (Rússia) o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, no qual foram elaboradas as diretrizes gerais da educação ambiental. Nesse encontro, apontou-se tanto a necessidade de se sensibilizar os jovens para os problemas ambientais como de lhes oferecer elementos para se posicionarem diante de questões que decorrem da sociedade de consumo, entre as quais, o desperdício de recursos naturais e de energia.

No Brasil, apesar de a temática ambiental ser considerada pelos estudiosos um componente essencial e permanente da educação nacional (Victorino, 2000) e com o surgimento de medidas educacionais que contemplam essa preocupação,³ nota-se que a discussão ainda está muito longe de se efetivar na escola, seja ela urbana ou rural.

Indubitavelmente a educação é o processo por excelência de difusão dessa consciência. Penso até que não é necessário cunhar a expressão educação ambiental, uma vez que qualquer educação que se atenha ao seu profundo significado não poderá dispensar a tônica ambiental em todas as dimensões. Uma das condições obrigatórias para se instaurar mais equilíbrio e, conseqüentemente, reverter a sanha predatória que ocorre na sociedade seria modificar a relação do próprio homem com a terra. Vários estudos (Silva, 2004; Veiga, 2003; Braun, 2001; Romeiro 1998; Amado 1996; Werthein, Bordenave, 1981) indicam que não há como manter uma sociedade convivendo em níveis adequados de

³ Estou me referindo às reformas que instituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propõem uma discussão da temática ambiental de uma forma multidisciplinar (Brasil, 1998).

harmonia e, ao mesmo tempo, provocando movimentos migratórios intensos, devido a fenômenos desordenados de ocupação do solo e do trato com a terra. As comunidades rurais são, portanto, o esteio para grande parte daquilo que definimos como sobrevivência. Por isso elas precisam ser respeitadas, ter o direito de se exprimir, de receber uma educação que respeite as suas visões de mundo e da vida.

Por um longo período, as escolas rurais foram tratadas como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro. O que houve de concreto foi o silenciamento e o esquecimento por parte do poder público que só se manifestou em alguns momentos para atender interesses particulares.

Conforme dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE (2000) – e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (2002) –, o alto índice de evasão e de repetência das escolas rurais nos dão indícios de que a instituição escolar, nos moldes em que funciona – organização espacial, organização curricular e padronização dos desempenhos – não tem possibilitado o aproveitamento dos alunos e não tem contribuído para a melhoria de vida das pessoas que a freqüentam.

Whitaker (2003), ao discorrer sobre as mudanças que o processo de industrialização brasileiro provocou nas populações rurais, observa que a gênese e a propagação do sistema escolar no meio rural, tanto na Europa como no Brasil, tiveram características antropocêntricas, etnocêntricas e urbanocêntricas. Conseqüentemente, essas populações nunca encontraram modos de inserção na escola.

No século XX, no Brasil, implementou-se um grande processo de educação rural capitalista, cujo principal objetivo era contribuir para o desenvolvimento do campo e impedir o fluxo migratório para a cidade. Uma das etapas desse processo consistia em tirar as pessoas que viviam no campo do “atraso cultural” e, para isso, seria necessário desprezar “valores culturais antiquados” e criar novos valores que as aproximassem de um modo “mais civilizado”, ou seja, repleto de necessidades de consumo típicas do cotidiano de vida urbano. Como bem analisou Barreiro (1989), esse processo se iniciou em 1920 e passou a exercer um enorme controle no ensino rural. Aos poucos, as pessoas que moravam na zona rural deixaram de utilizar só o que produziam no campo e, sem perceber, absorveram, na sua “bagagem cultural”, valores e necessidades

que as transformaram em consumidoras dos produtos comercializados pelo sistema capitalista que se sustenta mediante instrumentos de um poder hegemônico. (Mészáros, 2003). Nesse sentido, fica evidente que a educação assumiu fundamental importância na transmissão de valores.

Obviamente que os problemas educacionais brasileiros não se apresentam somente no meio rural, mas nele a situação é crítica, devido à presença de problemas estruturais sérios como a falta de escolas, salas de aulas, materiais didáticos adequados, carteiras, professores qualificados e suficientes para o desenvolvimento das tarefas amplas da educação.-

Melo (2000), em dissertação sobre educação ambiental, representação e práticas de professores, mostra que em grande parte das instituições de ensino – públicas e privadas – os conteúdos relacionados ao meio ambiente são tratados somente em atividades extracurriculares. Quando presentes nas atividades de sala de aula, são apenas citados em alguns tópicos das disciplinas obrigatórias, muitas vezes, completamente descontextualizados no que diz respeito aos aspectos políticos, sociais e econômicos, e, na maioria das vezes, de forma distanciada da realidade do aluno.

Além disso, as ideologias que informam o sistema educacional brasileiro também influenciam a escola rural e é comum encontrar alguns profissionais da educação pouco comprometidos com o aluno ou que o tratam de modo preconceituoso e estigmatizado.

Ramos, Moreira e Santos (2004) apresentam dados estatísticos, indicando que, em relação à infra-estrutura, 95% das escolas contam com apenas uma sala, 27,7% das escolas não têm energia elétrica e 90,1%, não dispõem de biblioteca. Além disso, esses autores apontam para outra questão séria, no que diz respeito ao nível de escolaridade dos profissionais nessas instituições de ensino: apenas 9% deles são formados em nível superior, e o percentual de docentes com formação inferior ao ensino médio corresponde a 8,3%.

Isso significa que grande parte das escolas rurais é atendida por profissionais sem formação adequada, sendo que esses, em geral, frequentaram cursos superiores e de magistério que pouco tratam das questões relacionadas ao espaço rural. Também, ao tratar do assunto, com frequência os professores reproduzem preconceitos e adotam abordagens pejorativas, ou seja, formam profissionais para trabalhar no espaço rural com visão de mundo urbana, ou com visão de agricultura

patronal. Libâneo (2000) afirma que a educação no sistema capitalista atua como um importante aparelho ideológico do Estado e, na atualidade, a formação docente é um dos principais meios para a condução de uma ideologia capitalista.

Esse cenário fez surgir algumas iniciativas promovidas pela própria população, que, por intermédio de suas organizações e movimentos sociais, reage ao processo de exclusão, desenvolvendo projetos educacionais próprios e exigindo formulações de políticas públicas que garantam o acesso a uma educação que se identifique com a realidade rural. São exemplos: a Escola-Família; o Movimento de Educação de Base; o Movimento dos Atingidos por Barragens; o Movimento Sem-Terra; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária⁴ e as diversas iniciativas tomadas por professores(as) de inúmeras escolas isoladas e, mais recentemente, a realização de diversas conferências para elaboração de uma proposta de educação no campo.

Em termos mais amplos de organização da própria comunidade rural, as iniciativas dentro desses movimentos referidos, no final do século XX, resultaram na elaboração de dois programas de apoio ao desenvolvimento rural: o Programa Nacional de Agricultura Familiar – Pronaf – e o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – Pronera. Trata-se de dois projetos oficializados pelo governo federal que privilegiam o fortalecimento de uma educação específica para as populações rurais, assim como uma forma de produção sustentável na qual predomina a interação de gestão e trabalho, a ênfase ao cultivo diversificado e à utilização do trabalho familiar.

Nesse sentido, o Projeto Educação do Campo se enquadra nessas iniciativas. E, segundo afirmei anteriormente, efetuei uma pesquisa em uma vertente, o Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo, desenvolvido pelo poder público municipal e pela comunidade de um assentamento da reforma agrária paulista. A metodologia aplicada, os resultados e a conclusão da pesquisa passam a ser descritos a seguir.

⁴ Um enfoque mais detalhado sobre as propostas educacionais rurais é apresentado por Costa (2002).

METODOLOGIA

A pesquisa se utilizou de recursos da etnografia. Nesse sentido foi efetuado um levantamento bibliográfico sobre os assentamentos rurais e uma pesquisa de campo no assentamento e na escola localizada no assentamento.

A escola rural pesquisada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Campo Hermínio Pagotto, localizada em um assentamento da reforma agrária, denominado Bela Vista do Chibarro, no Município de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. Nesse assentamento, desde 1986 residem pessoas provenientes de diversas regiões brasileiras que trabalhavam no campo e aderiram à luta pela reforma agrária.

O passo inicial foi investigar os materiais escritos referentes à elaboração do Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo, desenvolvido naquele local. O material foi coletado tanto na unidade escolar do assentamento, como na Secretaria Municipal de Educação. Concomitantemente, fizemos um levantamento de publicações pertinentes ao eixo central da pesquisa, ou seja, a educação rural, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente, com a temática ambiental e cultural.

A pesquisa de campo teve início em julho de 2003 e terminou em novembro de 2005; participaram dela dois grupos: um grupo de representantes das famílias de assentados e, outro, de representantes da instituição de ensino, municipal e local. Foram feitas entrevistas com todos os sujeitos. Tanto as realizadas com o poder público municipal como com os representantes da população local foram de suma importância na obtenção de dados sobre a elaboração do Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo, assim como para apontar as eventuais dificuldades e os resultados encontrados com a sua aplicação. Para os representantes das famílias de assentados, realizaram-se acompanhamentos periódicos em suas atividades cotidianas, que foram de suma importância para observar se as atividades desenvolvidas na escola exerciam alguma influência nas práticas cotidianas, assim como para verificar quais eventuais atividades os assentados achavam importante serem desenvolvidas.

Por questões éticas, somente entrevistamos e traçamos o perfil das pessoas que concordaram em participar espontaneamente da pesquisa. Como garantia, antes de iniciarmos o período de acompanhamento e as entrevistas, foi entregue para cada possível participante uma carta

de esclarecimento e consentimento cujo teor explicava o objetivo e os procedimentos adotados, além de garantir o anonimato. A carta de esclarecimento entregue aos professores continha um questionário com questões abertas e fechadas que serviram para construir o seu perfil inicial e identificar o desenvolvimento de atividades ligadas ao tema cultura e ao meio ambiente.

No momento da entrevista, procuramos deixar o entrevistado o mais tranqüilo possível, e só fazíamos algumas intervenções quando percebíamos que os dados apresentados estavam se desviando do objetivo central da pesquisa.

O contato anterior com o grupo de assentados⁵ possibilitou a escolha de quatro famílias que desenvolviam práticas agrícolas, contendo preocupação com o uso do espaço. A quinta família foi uma indicação da primeira, tendo sido aceita por ser formada por um casal de filhos de antigos assentados e porque nos interessava verificar as percepções e as informações das “novas gerações de assentados” sobre o assunto da pesquisa.

Os acompanhamentos foram realizados em encontros quinzenais, em dias previamente estipulados, com duas horas de duração em um período, intermitente, que totalizou 12 meses, cumpridos entre 2003 e 2005. Os fatos mais relevantes, coletados durante o período de acompanhamento, foram registrados no caderno de campo ou fotografados. Esses dados, além de trazerem importantes subsídios para a pesquisa, posteriormente foram utilizados para construir o perfil do assentado e a escolha das pessoas de cada família que seriam entrevistadas.

O outro grupo que participou da pesquisa foi o de representantes de instituição de ensino, composto por professoras, coordenadora pedagógica, diretora, coordenador do Projeto Escola do Campo, e a da Secretaria Municipal de Educação. O contato e as entrevistas só foram realizados após aprovação dos órgãos municipais responsáveis e, tanto a coordenadora pedagógica como os professores só foram entrevistados após o consentimento da diretora da escola local.

⁵ Na ocasião em que realizei a pesquisa de campo, fui professor na escola Hermínio Pagotto e participei de algumas reuniões entre a fundação Mokite Okada – instituição que, entre outras atividades, difunde a agricultura orgânica – e as famílias de assentados que futuramente iniciaram uma “tentativa” de produção orgânica. Esses fatores facilitaram no momento da escolha das famílias.

RESULTADOS

Com os documentos acessados, foi possível constatar que o Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo contém, enfaticamente, a preocupação com questões ambientais e, assim, explicita direcionamentos metodológicos para criar e reforçar capacidades e hábitos que apresentem uma preocupação com a conservação do espaço, por meio do incentivo à agricultura familiar e à sustentabilidade agrícola.

Quanto aos assentados entrevistados, em sua maioria, apresentam um discurso e uma prática que denotam uma preocupação com a conservação do espaço; todos sabem que essa é uma exigência para garantia da produção e da sobrevivência das futuras gerações. Eles acreditam na proposta do Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo e seus depoimentos fornecem informações que, certamente, podem subsidiar as atividades dos diferentes complexos temáticos do referido Projeto.

Por sua vez, os representantes da instituição de ensino, professores e gestores, apresentam discursos que sugerem algumas expectativas de concretização das metas no plano pedagógico. Elas inclusive foram maximizadas devido aos resultados parciais atingidos, o que, por sua vez, resultou em premiação daquela escola. Os professores, entretanto, destacam alguns problemas estruturais – salário baixo, distanciamento da escola em relação à moradia do professor que provoca uma constante substituição de professores, falta de capacitação adequada, etc. Esses problemas necessariamente terão de ser solucionados, pois, apesar de não impedirem o desenvolvimento de atividades relacionadas à temática ambiental, interferem de maneira substantiva no desempenho de todo o Projeto e comprometem os resultados. Foi constatado que os professores reconhecem a importância do Projeto, no que diz respeito à preservação do espaço e melhoria da vida dos assentados. No entanto, as iniciativas que estão sendo tomadas, apesar de pertinentes, não são suficientes para contribuir significativamente para o desenvolvimento e afirmação de uma comunidade agrícola sustentável. Seus depoimentos nos levaram a crer que o esforço conjunto do grupo é o que realmente movimenta o Projeto, embora os professores também saibam que somente o voluntarismo não é suficiente para atingir os resultados propostos no Projeto Político-Pedagógico e, nesse sentido, reivindicam melhor formação e capacitação. Também foi possível inferir

que os professores manifestam confiança de que um fortalecimento do seu trabalho, por meio de incentivos efetivos e de oportunidades de preparo focalizados nas perspectivas do Projeto, certamente, em um curto espaço de tempo, apresentará melhores resultados para os assentados e o município como um todo.

Com base nessa investigação, é possível avaliar que o Projeto Educação do Campo tem um potencial imenso para a reversão de alguns impactos ambientais enfrentados nos espaços rurais. O grupo social pesquisado, além de compreender a sua importância, tenta participar efetivamente da sua aplicação. No entanto, as atividades desenvolvidas não atendem a todas as necessidades ambientais do espaço e às demandas propostas pelo Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo, o que acaba comprometendo a obtenção de melhores resultados. Como exposto anteriormente, o cerne do problema é a formação, muitas vezes insuficiente ou inadequada do docente brasileiro, que é direcionada para atender um público urbano, sendo os temas ambientais e, principalmente, rurais, abordados de uma forma superficial e mesmo inócua.

CONCLUSÕES

Neste artigo, tomei como premissa que a destruição do ambiente por práticas intervencionistas unilaterais está provocando o aniquilamento de culturas tradicionais. Procurei mostrar, com a análise do Projeto Educação do Campo, mais especificamente do modelo criado e implantado no Município de Araraquara – o Projeto Político-Pedagógico Escola do Campo –, que uma educação preocupada com o meio ambiente pode contribuir para se começar a modificar tais práticas.

Dessa forma, procurei investigar: os avanços, o envolvimento e a aceitação da comunidade em relação ao desenvolvimento e aplicação do Projeto e, assim, as possíveis dificuldades encontradas pelos docentes e pelos gestores do Projeto no enfrentamento das questões relacionadas ao resgate e à difusão de valores que apresentassem uma preocupação com a conservação do ambiente.

A investigação mostrou que o poder público deve ser o principal fomentador e formulador de políticas de formação de recursos humanos – professores e gestores – para que projetos inovadores sejam implementados

em ambientes diferenciados daqueles que contam com uma quantidade razoável de aparatos públicos socializadores e, mesmo, de atendimento social. Tanto professores como gestores, assim preparados, poderão tornar-se agentes fomentadores e emuladores de formação de mentalidades e de desenvolvimento ou de reforço de hábitos consoantes com o conservacionismo ambiental. Se a presença do poder público for débil nesses casos, como tem sido, todos esses projetos educacionais terão alcance muito restrito e provavelmente se desgastarão, como ocorre com iniciativas que não são monitoradas e avaliadas periodicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, W. T. *A Igreja e a questão agrária no centro-oeste do Brasil 1950: 1968*. Goiânia: UCG, 1996.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARREIRO, I. M. F. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na campanha nacional de educação rural*. Campinas, 1989. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Unicamp.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Temas transversais. São Paulo: MEC, 1998.
- BRAUN, R. *Desenvolvimento ao ponto sustentável: novos paradigmas ambientais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- COSTA, S. A. *O Sem-Terra e a educação: um estudo da tentativa de implantação da proposta pedagógica do MST em escolas de assentamentos no Estado de São Paulo*. São Carlos, 2002. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos.
- ENCICLOPÉDIA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO. Rio de Janeiro: Terceiro Milênio, 2000.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – FIBGE. *Censo populacional*, 2000.
- GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. *Censo educacional*, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e a profissão docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, J. J. M. *Peneirando a chuva: pressupostos para uma prática etnográfica*. Juiz de Fora, 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- LOPES, L. V. *Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do Projeto Educação do Campo em um assentamento da reforma agrária no município de Araraquara/SP*. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- MELO, J. C. *L'Éducation relative à l'environnement: representations et pratiques chez les enseignants du primaire dans trois écoles publiques de Cuiabá*. Montreal, 2000. Dissertação (Mestrado), Université d'Éducation, Université Québec.

- MÉSZÁROS, I. *O Século XXI: socialismo ou barbárie?*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- NOVAES, W. *A Década do impasse: da Rio-92 à Rio+10*. São Paulo: Estação Liberdade, Instituto Socioambiental, 2002.
- OLIVEIRA, Márcio E. *Educação ambiental: uma abordagem possível*. Brasília: Ibama, 2000.
- RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. (coord.) *Referências para uma política de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROMEIRO, A. R. *Meio ambiente e dinâmica de inovações na agricultura*. São Paulo: Annablume, Fapesp, 1998.
- SILVA, M. A. M. *A Luta pela terra: experiências e memória*. São Paulo: Unesp, 2004.
- TEDESCO, J. C. *O Novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 1998.
- VICTORINO, C. J. A. *Canibais da natureza: educação ambiental, limites e qualidade de vida*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VEIGA, J. E. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- WHITAKER, DULCE A. *Educação e resgate cultural*. In: EVENTO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA DESORDEM CONTEMPORÂNEA, Araraquara: Unesp, em 8 abr. 2003. (Palestra).
_____. *Ideologia e práticas culturais: o controle ideológico de trabalhadores da cana*. São Paulo, 1984. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo.
- WINDELBAND, W. *Historia general de la filosofia*. Barcelona: El Ateneo, 1970.

A Geografia e os estudos referentes ao segmento negro na sociedade brasileira

Leomar dos Santos Vazzoler

RESUMO

O texto se propõe a discutir as perspectivas de inclusão dos estudos étnico-raciais, em especial, as questões que dizem respeito ao segmento negro (pretos e pardos) no ensino de Geografia, com base nos conceitos/categorias que estruturam o pensamento dessa área do conhecimento, como espaço, território, região, paisagem, lugar e sociedade. Complementarmente, foi feita uma análise de livros didáticos dessa disciplina, destinados à 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, a fim de verificar se a perspectiva adotada na abordagem desses conceitos/categorias possibilita as discussões relativas ao segmento negro. Também discutimos com professores que lecionam Geografia na rede pública municipal de ensino de Vitória (ES) as questões levantadas nessas análises. Foram pesquisados, ainda, artigos, decretos, pareceres, resoluções e leis de caráter educacional.

PALAVRAS-CHAVE

NEGROS — ENSINO DE GEOGRAFIA — RAÇA/ETNIA — LIVROS DIDÁTICOS

JUSTIFICATIVA

Geografia, para o senso comum, é uma ciência neutra que descreve de forma imparcial fatos e fenômenos. Contrapõe-se a essa visão o estudo do espaço geográfico que considera a realidade em seu complexo de relações e, mais especificamente, a produção do espaço pelos diferentes povos com seus conflitos e tensões. É uma perspectiva que abre o campo da Geografia para o debate de uma infinidade de questões que dizem respeito aos diferentes segmentos da população, entre eles, o segmento negro, e que, portanto, está em consonância com a Lei n. 10.639, a qual obriga a inclusão da história e da cultura afro-brasileiras no currículo oficial da rede de ensino nos seus diferentes níveis.¹ Lei essa que, ao introduzir tais conteúdos no currículo escolar, tem por objetivo não só reconhecer a participação do segmento negro na sociedade como também abrir o debate sobre questões que o afetam.

Ainda que a legislação indique especificamente os conteúdos da História, da Arte e da Literatura, o teor da lei dá margem a que outros campos do conhecimento contribuam com esse debate. Conforme a posição de muitos estudiosos, Oliveira (2000), por exemplo, ao propor uma educação satisfatória voltada para a desnaturalização da inferioridade racial, alerta que tal providência não se restringe aos ensinamentos de História da África. Segundo a autora, há outros conteúdos que também contribuem para tal e que devem ser incluídos intencionalmente nos currículos escolares, desde a educação infantil até a universidade.

Silva (2002), por sua vez, destaca que a relevância social dos conteúdos ministrados na escola, sejam eles quais forem, está condicionada à possibilidade de levar o educando a compreender sua condição na sociedade e como essa condição foi construída.

Nesse contexto, surgem interrogações para os educadores que atuam no campo da Geografia sobre como poderão contemplar discussões relativas a essas questões.

¹ Esta lei está regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 3/2004, que diz respeito a todos aqueles que promovem ações educativas responsáveis com o intuito de acabar com a forma como são tratados os africanos e seus descendentes nas diretrizes curriculares. O relatório desse parecer apóia o reconhecimento, a valorização e a afirmação dos direitos à educação requeridos pelo povo negro brasileiro. É entendido que o Estado, ao reconhecer as questões citadas, deve adotar políticas educacionais que assegurem a superação da desigualdade étnico-nacional na educação brasileira.

O objetivo deste artigo é justamente refletir acerca das potencialidades da Geografia para discutir questões étnico-raciais, particularmente as que dizem respeito ao segmento negro, para levar os alunos a refletirem sobre a situação social desse segmento, seu valor como agente ativo e, também, o tratamento desigual que lhe é dispensado.

Um estudo com essa perspectiva, e sobre uma disciplina que está presente em quase todos os níveis de ensino, certamente poderá trazer contribuições importantes para a construção de uma educação comprometida com a democracia, com a luta contra as desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou de qualquer outra natureza.

Para tanto, empreendemos uma análise dos conceitos/categorias que estruturam o pensamento dessa área do conhecimento, entre eles, espaço, território, região, paisagem, lugar e sociedade, com o objetivo de verificar em que medida eles podem sustentar uma reflexão sobre questões que afetam o segmento negro na nossa sociedade.

Tendo em vista o fato de que o livro didático é um recurso largamente utilizado pelos professores da escola básica, também analisamos os livros didáticos de Geografia, adotados no ano letivo de 2005, nas 5^a e 6^a séries² das escolas do Município de Vitória, com o objetivo de verificar nesse material a abordagem dos conceitos/categorias citados.

Complementarmente, discutimos com professores que lecionam Geografia na rede pública municipal de ensino de Vitória (ES) as questões levantadas nas análises. Utilizamos como referência obras de Milton Santos (1980, 1988, 1997, 2002, 2004), Carlos (1996) e Cavalcanti (2003). Ao abordarem as questões sobre o espaço, tais autores são unânimes em afirmar que aqueles que detêm o conhecimento podem interferir no espaço. Este, a partir de sua valorização e representação, é utilizado como instrumento para a formação do ser autônomo, consciente e crítico – um “ser cidadão”.

² Cabe esclarecer que os livros de 7^a e 8^a séries não foram incluídos na análise porque seu conteúdo não trata apenas das questões brasileiras. Isso não significa que os estudos das relações entre a população negra e a não negra devam restringir-se ao âmbito nacional. Entretanto, tais estudos, se feitos em âmbito internacional, exigiriam, por parte dos professores envolvidos, que ultrapassassem fronteiras nacionais, o que demandaria uma visão mais ampla do problema, com implicações para uma análise que no momento não se considerou oportuno fazer.

METODOLOGIA

Em um primeiro momento, efetuamos a revisão da bibliografia, com vistas a investigar os conceitos/categorias que estruturam os estudos geográficos. Foram também pesquisados decretos, pareceres, resoluções e leis de caráter educacional.

Para verificar a posição dos professores da rede pública municipal de ensino de Vitória sobre a potencialidade dos conceitos/categorias geográficos, para apoiar a reflexão sobre questões relativas ao segmento negro, foram utilizados o questionário e a entrevista.

Inicialmente, 40 professores dessa disciplina que estavam participando de um programa de formação continuada receberam, no local das reuniões de formação, uma cópia do questionário. Posteriormente, outros 8 professores que não participaram também o receberam, dessa vez em suas respectivas escolas, perfazendo um total de 48, cerca de 70% do total de professores dessa disciplina. Entre os que receberam o questionário, 37 professores devolveram-nos devidamente preenchidos.

Com base na análise dos questionários, selecionamos 10% dos professores para serem entrevistados e, assim, aprofundar algumas questões. A seleção foi feita em razão dos objetivos propostos para elaboração da pesquisa e de outras condições julgadas pertinentes, tais como: localização geográfica das escolas nos bairros com maior número de alunos negros; predisposição do professor de participar da nova fase da pesquisa; relevância de suas respostas no questionário apresentado. Realizamos também entrevistas com dois pedagogos.

A elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas, bem como a definição dos critérios para a análise dos livros didáticos de Geografia, destinados às 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, tomou como base os conceitos/categorias de espaço, território, região, lugar, paisagem e sociedade.

Como foi dito, recorreremos a esses conceitos/categorias como critérios para análise dos livros considerados. Analisamos a maneira pela qual esses livros trabalham esses conceitos/categorias, com a finalidade de entender duas questões: Como é vista a herança cultural de nosso povo? Há um tratamento igualitário entre os grupos raciais ou se privilegia um em detrimento de outros?

Os títulos analisados são: *Introdução à ciência geográfica: geografia, espaço e vivência – 5ª série* (Bologian et al., 2001) e *A organização do espaço brasileiro: as grandes regiões – geografia, espaço e vivência – 6ª série* (Bologian et al., 2001).

ALGUNS RESULTADOS

Analisando os conceitos/categorias geográficos que foram privilegiados pela pesquisa, ficam evidentes as possibilidades que eles oferecem a um saber sólido e coerente com a busca de justiça social, democracia e igualdade racial:

Espaço

É o conjunto de objetos criados pelo homem e disposto sobre a superfície terrestre, compondo uma certa materialidade social (Santos, 1997, p. 70). O estudo sobre o espaço geográfico, longe de uma visão de neutralidade, auxilia na compreensão de estruturas de ordem sociopolítica e econômica mundial, constituindo saber indispensável. Conforme atesta Oliveira (1994), cabe à Geografia compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nele se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza.

Entendemos que se pode articular o conceito/categoria espaço com a situação de vida dos pretos e pardos na sociedade brasileira, porque o espaço representa algo vivido, resultado de nossos atos. Para que possamos agir, torna-se necessário conhecer esse espaço, e passar a exigir do Estado políticas de ações afirmativas direcionadas ao segmento negro, com o objetivo de reduzir as disparidades raciais dentro da sociedade.

Os alunos e alunas, ao aprofundarem os conhecimentos sobre o espaço, poderão dimensionar o quanto ele é útil à humanidade, bem como perceber que a sua utilização não ocorre de forma equânime, uma vez que nem sempre todos os segmentos aí vivem condignamente.

Território

A idéia de território mais difundida é relacionada ao Estado, isto é, refere-se à estabilidade, limite e fronteira física, sem que esse conceito/categoria se resuma a essa dimensão. Território deve ser apreendido como resultado das interações sociais. Conforme define Fernandes (2000, p. 59), é o espaço no qual se concretiza uma determinada relação social, sustentada por certo poder; é ao mesmo tempo espaço de dominação e de liberdade, de expropriação e de resistência. Para Santos (2001, p. 22), “a grande desordem atual do Brasil é mais visível pela observação do território, o que está dando à Geografia um papel importante na interpretação e, mais tarde, na tarefa de reconstrução do país”. Também, para Haesbaert (2002, p. 121), o território é o produto de relação desigual de forças, de domínio ou controle político-econômico, concepção essa que dá subsídios para que se reflita sobre as causas da situação de pobreza e inferioridade do negro na nossa sociedade. Um estudo desenvolvido sob essa perspectiva possibilita estabelecer relação entre a atual situação econômica desse segmento racial e o fato de os bens e a direção política do país se encontrarem sob uma identidade elitista e branca.

O estudo do território, por sua vez, permite mostrar como ocorre a relação do espaço e da cidadania, associados à posse e ao domínio dos bens indispensáveis ao viver em uma área. O conceito/categoria território deve ser entendido a partir da complexidade da convivência em um mesmo espaço de idéias, pensamentos e tradições de diferentes povos.

Se os alunos forem instigados a fazer essa leitura, certamente terão capacidade de analisar as complexas relações que se estabelecem na sociedade e de identificar os inúmeros fatores que contribuem para essas relações. Poderão também compreender as diferentes tradições que concorrem para determinar o perfil dos diversos grupos que compõem essa sociedade. Nesse sentido, terão subsídios para buscar os fundamentos para uma construtiva convivência com essa diversidade, sem a qual se incorre na imposição da ideologia de um grupo sobre a dos demais, resultando nos distúrbios que hoje verificamos, entre eles, as incomensuráveis desigualdades sociais.

Região

Região é considerada por Lecioni (2003) um conceito/categoria de grande relevância para a compreensão do recorte espacial. Também, conforme Sposito (2004, p. 106), é o espaço com características físicas e socioculturais homogêneas, fruto de uma história que teceu relações que enraizaram os homens no território e particularizaram determinado espaço, tornando-o distinto dos espaços contíguos. O estudo do território possibilita compreender, nesse caso, a realidade vivida pelos negros num recorte espacial e contribuir para a defesa do direito à diferença e à contestação da desigualdade. A população negra não se distribui homogeneamente pelas diferentes regiões do Brasil e isso reflete interesses econômicos, vigentes na época da escravidão, em que os contingentes de negros escravos eram alocados para determinadas regiões em razão das atividades que para ali se projetavam. Tal medida contribuiu para o aprimoramento das relações de produção escravistas por longo tempo. Nesse sentido, a maneira pela qual foi distribuída a população negra nas regiões brasileiras concorreu para a estruturação do escravismo.

Lugar

Trata-se das interseções, influências, movimentos e inter-relações do conjunto de atividades espaciais, permitindo a mediação entre o global e o local por meio de uma leitura crítica do lugar como experiência vivida (Santos, 2004, p. 322).

O estudo desse conceito/categoria a partir do enfoque racial traz questões-chave para a Geografia: onde, por que e como é esse lugar que a população negra ocupa no espaço brasileiro? O questionamento está para além das indagações a respeito de localização, pois nesse caso, os aspectos físicos, humanos e socioculturais contextualizados são determinantes e dão significado aos lugares ocupados.

As periferias dos centros urbanos, onde se concentra a população de baixa renda, constituída, em sua maioria, por pretos e pardos, comumente são lugares desprovidos de equipamentos, com fluxos emperrados e uma gama de dificuldades. É importante, portanto, levar os nossos alunos a identificarem, por meio do conhecimento geográfico, os lugares periféricos que os negros ocupam, a refletirem sobre os fatores

que contribuíram para que se configurasse tal situação e a pensarem na maneira de revertê-la.

Paisagem

É tudo aquilo que vemos, é o domínio do visível (Santos, 1997, p. 61). O estudo desse conceito/categoria nos possibilita entender a paisagem no contexto do processo de produção e de sua apropriação pelos diferentes segmentos raciais.

As paisagens estão impregnadas de relações humanas, traduzidas nas diferenças sociais e econômicas, que observamos quando nos deparamos com cenários de casas suntuosas ao lado de favelas e cortiços insalubres, por exemplo. Assim, a paisagem é somente parte aparente da realidade; é o que nosso olhar consegue captar. Nem sempre conseguimos perceber as relações sociais, raciais, econômicas e políticas que lhe são subjacentes; daí a necessidade de desvendá-la para que essa realidade seja compreendida em sua essência.

Para que a paisagem possa ser vista como um dado geográfico, é importante atentar para as relações sociais, raciais e econômicas, passadas e atuais, pois elas são responsáveis pelo aspecto do lugar. Ou seja, as modificações na paisagem surgem do confronto de idéias, de valores e de diversas interpretações que podem não estar explicitadas no contexto.

Cavalcanti (2003) alerta para o fato de que alguns professores e alunos associam paisagem à beleza, o que dificulta entender esse conceito/categoria do ponto de vista científico. O processo reflexivo pode representar um caminho inicial para a construção desse conceito/categoria, tratando não, obviamente, de considerar feia ou bela a paisagem constituída pelas favelas, por exemplo, mas pretendendo à análise do contexto de desigualdade socioeconômica que as gerou; contexto que reflete a racialização dessa paisagem.

Esse conceito/categoria traduz as diferenças socioeconômicas, porque está impregnado de relações humanas e evidencia, dessa forma, os cenários em que moram os pobres, geralmente negros, e os lugares nos quais residem os ricos, majoritariamente brancos.

Sociedade

Santos (1997, p. 62) define sociedade como as relações que se estabelecem entre os indivíduos com o objetivo de reprodução da vida, segundo um determinado sistema de produção cujo processo é o controle do espaço pelo trabalho social.

A pertinência do estudo desse conceito/categoria, em sustentar uma análise da condição do negro, diz respeito a sua potencialidade de conhecer a ocupação desigual do espaço, de acordo com as condições de vida.

Entendemos, então, que a concretização da sociedade é feita pelo controle do espaço produzido por ela. Esse espaço, processo de acumulação capitalista, gera a categoria dos possuidores e a dos despossuídos e estabelece uma separação entre elas. Tal divisão é agravada por outros fatores, como a existência da xenofobia e do racismo.

O conceito/categoria de sociedade permite, nesse caso, refletir sobre as desigualdades tanto de caráter racial como social.

Os livros

Gostaríamos de destacar todas as questões que observamos nos livros didáticos analisados, mas focalizaremos apenas algumas delas, entre as quais, a maneira pela qual os livros abordam os problemas da população brasileira. O texto em questão traz informações sobre os termos população, crescimento populacional, distribuição espacial, estrutura e origem dos brasileiros. Com breves palavras, explica os termos citados, apresentando, também, gráficos e tabelas com o mesmo objetivo.

Após a descrição da pirâmide etária da população brasileira, os autores ressaltam o fato de que o seu formato evidencia a baixa expectativa de vida do povo, questão que a nosso ver certamente propiciaria uma discussão dos fatores que concorrem para isso, como: as condições socioeconômicas e a racial, que, inclusive, guardam certa relação entre si. Quanto ao primeiro fator, sabe-se que os estratos sociais com melhores condições têm maior expectativa de vida. No que se refere ao recorte racial, é de conhecimento de todos que, em geral, os negros vivem em situação pior que a do segmento branco e que têm, portanto, menor expectativa de vida (68 anos para negros, enquanto 74 anos para brancos), segundo demonstram as pesquisas da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE (dados de 2002). Já para o conjunto

da população brasileira é de 71,7, ou seja, 71 anos, 8 meses e 7 dias. Entretanto, as diferenças são ignoradas, perdendo-se uma excelente oportunidade para se discutir as reais condições de vida dos negros na sociedade brasileira, os fatores determinantes para tal situação e as formas de se reverter essas condições.

Ressaltamos ainda que a discussão sobre a população brasileira consta da última unidade, fato que pode dificultar ou inviabilizar o estudo de um tema relevante para se refletir sobre as relações raciais. Muitas vezes, a discussão do tema, a despeito de sua importância, fica prejudicada, pois os professores, principalmente de escolas públicas, nem sempre conseguem abordar os capítulos finais dos livros didáticos, por causa de imprevistos que ocorrem durante o ano letivo.

Reforçamos a idéia de que esse estudo é de suma importância. Apenas “conhecer em que ritmo ela [a população] cresce, como está distribuída pelo território e, ainda, como está estruturada de acordo com a proporção homens/mulheres, crianças/jovens/adultos/e idosos”, como destacam os autores, sem um recorte racial, pouco contribui para a análise e compreensão das desigualdades da sociedade. É necessário, também, discutir formas para a superação dessas desigualdades e do racismo.

A referência aos africanos é uma outra questão que gostaríamos de destacar. Na passagem que trata deles, é dito que pertencem a um dos grupos que dá origem aos brasileiros, e que vieram para “trabalhar, sobretudo nas lavouras de cana-de-açúcar e café, na condição de escravos”. Tal afirmação, a nosso ver, não condiz com a verdade histórica, já que omite a forma pela qual foram arrancados de suas terras e arrastados para o trabalho forçado. Passando por cima de todos os conflitos, o livro contenta-se em citar as regiões africanas de onde vieram os escravos.

Destaque-se também a imagem inicial da capa do livro, destinado à 5ª série, que retrata uma floresta, sinalizando a natureza intocada em contraste com grandes edifícios de um centro urbano, que seria, segundo explicações didáticas no livro, exemplo de lugares transformados por seres humanos. A explicação revela, a nosso ver, apenas uma visão descritiva, desprovida de análise crítica. Perguntamos: que parcela representativa da sociedade utiliza esse espaço? Que segmento social estaria se beneficiando com tais construções mostradas na ilustração?

Quanto ao conceito de lugar, por exemplo, alguns parágrafos enfatizam apenas um dos seus aspectos, o de localização. Exemplo: “Lugares

como a rua, o bairro, o local de trabalho, a escola e o parque também fazem parte do cotidiano de muitas pessoas.”

O livro da 6ª série, por sua vez, aborda a organização do espaço brasileiro. Na primeira parte, oferece uma visão geral do país e, na segunda, analisa as diferentes regiões, com base na divisão adotada pelo IBGE, entretanto, não discute criticamente essa divisão em complexos regionais geoeconômicos.

Também traz explicações sobre a população brasileira, aprofundando, de certa forma, a mesma análise presente no texto destinado à 5ª série. Nesse caso, também a questão racial é omitida, a despeito de os autores sugerirem, no manual dos professores anexo ao livro: “sobre a origem dos brasileiros, faça-se uma exploração ao tema transversal pluralidade cultural, na medida em que se podem discutir questões como a diversidade cultural e o preconceito racial”.

É sumamente importante que textos que versam sobre a população brasileira criem oportunidades de discussão sobre o racismo na sociedade. Aliás, conforme afirma Oliveira (2000), não incluir o tema relação racial nas atividades intencionais, isto é, no planejamento escolar e de ensino, é incorrer em discriminação racial.

O livro didático é um recurso que pode ou não contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Cabe, portanto, aos professores aproveitar esses conteúdos, mesmo que aparentemente desprovidos de conotações raciais, para destacar os elementos criados pela sociedade que contribuem para a situação de desamparo em que vivem os negros.

A análise dos livros didáticos de Geografia, adotados na rede municipal de Vitória, mostrou que esses não se constituem um bom instrumento para a compreensão das questões étnico-raciais ou dos problemas vivenciados pela população negra, dado que em geral não tratam desses temas. A presença de tais conhecimentos no material didático não só poderia transmitir uma visão diferente da que vigora no meio social sobre o segmento negro, mas, sobretudo, propiciaria a discussão de questões que lhe dizem respeito.

O objetivo dos exemplares analisados é a apresentação dos conceitos básicos da Geografia, com destaque para a organização e transformação espacial por meio da natureza e da sociedade, mas os autores só mostram uma parte da realidade nacional. Reconhecemos a dificuldade de apresen-

tar todos os componentes da paisagem que dizem respeito à população negra, mas consideramos a omissão total algo extremamente grave.

Os professores e os pedagogos

A maioria dos professores, cerca de 90%, considera que os conceitos/categorias geográficos podem incentivar a reflexão sobre as questões que afetam o segmento negro, bem como concorda com a inclusão dos estudos étnico-raciais na Geografia e inclusive sugere alguns conteúdos que, a seu ver, poderiam auxiliar nessa reflexão. Entretanto, tais conteúdos nem sempre estão em consonância com a estrutura convencional dos currículos e, muito menos, com a dos livros didáticos; é necessário, portanto, refletir sobre como seriam desenvolvidos.

Alguns professores, por sua vez, apresentaram ressalvas, ou suscitaram dúvidas sobre a pertinência da inclusão desses conteúdos, conforme o depoimento: “A população deve ser vista como um todo independente da condição racial.” Determinados professores, por sua vez, consideram a questão relevante, mas preferem discutir o tema somente quando apresentam aos alunos os conteúdos ligados ao continente africano ou às migrações. Observou-se também que certos professores, ao receberem o questionário, apresentaram algumas dificuldades em lidar com os conceitos geográficos:

[...] já esqueci, faz tempo que terminei a graduação;

[...] precisei fazer cola em meus livros para responder este questionário;

[...] achei o seu questionário muito difícil na parte das categorias;

[...] encontrei algumas dificuldades em responder ao questionário nas questões ligadas às categorias, mas observei questões que não tinha observado ainda. Isso é positivo, preciso rever a minha prática.

Embora alguns professores pesquisados expressassem dificuldade de trabalhar a questão racial, a maioria, em suas respostas, reconheceu a necessidade de um ensino de Geografia que valorize os estudos sobre a população negra e os inclua em seu conteúdo programático. As dificuldades apontadas versam sobre questões como “cautela para não incentivar o racismo”.

No que diz respeito ao livro didático, a maioria dos professores sujeitos deste estudo afirma que o material pedagógico, em análise, não

favorece o estudo sobre a população negra e muitos professores apresentaram sugestões que, a seu ver, facilitariam a abordagem desse tema:

Nenhum [livro] é perfeito, mas temos que reivindicar essa demanda às editoras, para que enviem coisas melhores. Puxamos os debates e reflexões, geralmente, com textos de periódicos e jornais ou livros do ensino médio, que são melhores que os de ensino fundamental nesse assunto.

O livro é apenas uma fonte, não é uma bíblia, o professor pode e deve utilizar várias fontes e abordar o tema construindo um pensamento crítico.

O livro didático dá oportunidade de envolvimento com a lei em questão, porém é necessário um material mais reflexivo que complete o tema, que se tenha todo um programa escolar que envolva as várias disciplinas no conjunto das questões raciais e étnicas.

Os depoimentos, embora careçam de maior embasamento para aprofundar as questões que dizem respeito ao negro, quando sugerem metodologias e formas de discussão, mostram que os professores sabem o que fazer. Se não o fazem é porque provavelmente está faltando incentivo a um debate sério, capaz de motivar outras áreas de conhecimento, e para que escola, de modo geral, levante essa bandeira.

Algumas questões foram assinaladas pelos professores, com referência à Lei n. 10.639, sendo algumas delas bastante pertinentes:

[...] nas escolas que atendem aos alunos da classe média, há certa dificuldade em assimilar mudanças, na maioria delas, os alunos são brancos e os negros não se consideram como tal, pois são crédulos fervorosos da democracia racial, que é alienadora e apaziguadora de conflitos.

Dizem ainda esses professores:

Em outras situações, o coro é engrossado pelos professores que assim também entendem não ser necessário discutir essas questões em suas escolas porque “quase não tem criança negra aqui”.

A obrigatoriedade da lei não pode confundir-se com a simples inserção de mais um conteúdo a ser passado no quadro e estudado para a prova bimestral, do contrário, essa prática se tornará uma armadilha perigosa ao sistema em vigor, lançando a verdadeira finalidade ao ridículo, e se tornando um poderoso argumento para aqueles que se opõem à implementação da lei.

Outros professores, por sua vez, são contra tais conteúdos, ou mostram um entendimento restrito desses: “que palhaçada essa coisa de negro, já passamos essa matéria quando estudamos a África com os meninos”... “A gente faz uma roda de capoeira e convida umas bandas de congo para se apresentarem e tudo bem”, e por aí vão as mais variadas leituras equivocadas sobre a Lei n. 10.639/2003. Em contrapartida, vários fatores levam o professor a não tratar o tema em sala de aula, como, por exemplo, o despreparo. Esse é um problema a ser enfrentado na implementação da Lei n. 10.639/2003. Nesse sentido, uma professora argumenta:

Porém, a lei não garante que o professor que não teve formação específica desenvolva com os alunos uma discussão produtiva acerca do tema. As disciplinas de Sociologia e Antropologia deveriam abordar melhor o tema na universidade. É necessário formar pessoal competente.

Essa profissional, sabiamente, vai além da formação continuada; ao reivindicar o estudo sobre os negros na formação inicial do professor, isto é, cobra da academia sua parcela de responsabilidade sobre a questão.

A propósito, não se pode deixar de lembrar que o argumento de que o professor se encontra despreparado muitas vezes está escamoteando a recusa em se envolver de forma mais efetiva na discussão racial no interior da instituição escolar.

O questionário possibilitou-nos ainda verificar a existência de professores que repetem um discurso de que não é só o negro que é discriminado, mas tantos outros segmentos sociais sofrem formas de preconceitos.

As questões postas para os pedagogos versaram sobre os meios e as possibilidades de os professores desenvolverem um trabalho em consonância com a Lei n. 10.639/2003 e sobre a abordagem dos livros didáticos de Geografia adotados pelos professores da rede municipal de Vitória sobre os temas aqui discutidos.

Em relação à primeira questão, um deles ponderou que os professores têm autonomia em sala de aula; enquanto outro afirmou que há diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais a serem seguidas e espera que os professores desenvolvam os conhecimentos sugeridos. Eles, por sua vez, apontaram para a necessidade de um investimento maior na formação inicial e continuada dos professores e dos pedagogos para o sucesso na implementação da Lei n. 10.639/2003.

Quanto aos livros didáticos, os pedagogos entrevistados foram unânimes em afirmar que a maioria deles não atende a essa demanda. Um

deles argumentou que não acredita que uma escola possa desenvolver um trabalho de boa qualidade com apenas um livro adotado por área de conhecimento, pois esse referencial é apenas um ponto de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sumamente importante que dentre os conteúdos indispensáveis ao estudo de Geografia, os relativos à população brasileira, em seu recorte racial, estejam presentes não apenas ao longo do ensino fundamental, mas em todos os demais níveis de escolarização. Entretanto, é importante estar atento à forma pela qual esses conteúdos são trabalhados, inclusive, nos materiais didáticos. Sabe-se que o ensino da Geografia, acompanhando as transformações dos métodos de ensino, mudou bastante, e algumas leis foram sancionadas por força de setores organizados da sociedade, dentre eles, o movimento negro. Entretanto, essa área de conhecimento ainda traz resquícios de uma Geografia pretérita que esteve a serviço da opressão e da dominação.

Conhecer os conceitos/categorias, não apenas para entendê-los, mas para interferir nas relações socioculturais, baseadas em uma nova maneira de visualizar a realidade, deve ser propósito do ensino da Geografia.

Se uma das funções da Geografia é indicar novos rumos, nada mais justo que incluir em seus estudos temas que tratem de problemas para os quais a sociedade ainda não encontrou solução, como é o caso do racismo, da marginalização de determinados setores sociais e tantos outros. Sendo a questão do racismo e da marginalização da população negra um problema que interfere nas relações sociais diretamente ligadas ao espaço geográfico, não seria essa uma temática a ser contemplada pelos livros didáticos e incluída no programa de Geografia?

Desse modo, surgem outros questionamentos: Que saberes geográficos podem ser considerados essenciais para uma Geografia interdisciplinar? Como esses estudos podem contribuir para melhorar a vida das pessoas? Como conviver com a discriminação espacial sem questionar essa imposição da sociedade excludente? Como a escola tem se posicionado diante das exigências legais que determinam um ensino/aprendizagem próximo do alunado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLIGIAN, L. et al. *Introdução à ciência geográfica: geografia, espaço e vivência* – 5ª série. São Paulo: Atual, 2001.
- _____. *A Organização do espaço brasileiro: as grandes regiões – geografia, espaço e vivência* – 6ª série. São Paulo: Atual, 2001.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Leis e Decretos. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília: Senado Federal, 2003.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n. 3/2004*. Brasília, 2004.
- CARLOS, A. F. A. *O Lugar do/no mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERNANDES, B. M. Movimento social como categoria geográfica. *Revista Terra Livre*, São Paulo, n. 15, p. 59.85, 2000.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Desigualdades raciais: síntese de indicadores sociais do IBGE*. Brasília, 2002.
- HAESBAERT, R. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- LECIONI, S. *Região e Geografia*. São Paulo: Edusp, 2003.
- OLIVEIRA, A. U. de (org). *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Contexto, 1994.
- OLIVEIRA, I. (org.) *Relações raciais e educação: recolocando o tema. Relações raciais e educação, discussões contemporâneas*. Niterói: Intertexto, 2000.
- SANTOS, M. *O Espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- _____. *Metamorfose do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *A Natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.
- _____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2004.
- _____. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução ao currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SPOSITO, E. S. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Unesp, 2004.

A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa

Luciano Simões de Souza

RESUMO

Este artigo sintetiza estudo sobre o Projeto Escola Interativa, experiência de educação pela comunicação, implementada em 12 escolas da periferia e da rede pública de ensino da cidade de Salvador (Bahia), cujo objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da escola pública, mediante o desenvolvimento de metodologias educativas que incorporam as tecnologias de comunicação. Mais especificamente, explora as lógicas comunicacionais da mencionada experiência em relação *a)* ao desenvolvimento de competências de leitura crítica das mensagens midiáticas, *b)* à vivência de produção midiática e *c)* à participação em processos interativos pelo uso das tecnologias de comunicação, pilares da metodologia educativa do caso pesquisado. Procura também detectar a articulação dessas práticas educativas e comunicacionais para a inclusão social de jovens de comunidades periféricas.

PALAVRAS-CHAVE

COMUNICAÇÃO — PROJETO ESCOLA INTERATIVA — INCLUSÃO SOCIAL — *MEDIA EDUCATION*

INTRODUÇÃO

O Projeto Escola Interativa tem sido desenvolvido desde 2000, mediante parceria entre a CIPÓ – Comunicação Interativa e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Uma equipe da CIPÓ, formada por profissionais de comunicação e educação, desenvolve oficinas pedagógicas voltadas para capacitar professores e alunos multiplicadores, para implantarem projetos educativos que utilizem, de forma crítica e criativa, as tecnologias de comunicação nas suas respectivas escolas.

Como conclusão da capacitação, alunos e professores concebem um projeto pedagógico que implica a produção de uma peça de comunicação. O processo de implantação do projeto pedagógico e da produção midiática objetiva o desenvolvimento de atividades articuladas com o currículo escolar, resultando em textos, roteiros e imagens que passam a compor *sites* e programas de rádio.

A peça de comunicação, produzida pelos alunos, pretende gerar uma interação dos integrantes da comunidade escolar e destes com o ambiente externo, cumprindo efetivamente um papel próprio dos meios de comunicação, não como um recurso pedagógico apenas.

A Escola Interativa tenta promover mudanças nas práticas da escola pública que vão além de alterações nos procedimentos pedagógicos. O que se propõe é que com a vivência de um processo de produção e de interações midiáticas, alunos e professores liderem uma nova dinâmica na comunidade escolar que implique rever valores, relações de poder, identidades, formas de expressão e relação da escola com a comunidade. Todas as escolas estão situadas nos bairros periféricos de Salvador e atendem a comunidade em que estão inseridas.

Este estudo buscou compreender como essas tecnologias e processos comunicacionais foram apropriados na experiência, para em seguida refletir de que forma se relacionam com processos de inclusão social. Três dimensões foram destacadas: as práticas educativas voltadas para o uso dos processos interativos mediante tecnologias de comunicação disponíveis no espaço escolar, o aprendizado de processos de leitura crítica dos meios e mensagens e de experiências de produção midiáticas.

A opção por realizar um estudo de caso deveu-se, sobretudo, ao pressuposto de que é relevante investir em pesquisas que busquem um conhecimento aprofundado dessas experiências, visando reconhecer suas

lógicas de funcionamento e suas relações com o contexto comunicacional e educacional mais amplo. O seu conhecimento sistemático pode contribuir para se refletir sobre novas metodologias educativas dentro do contexto de uma sociedade fortemente atravessada pelas tecnologias e processos comunicacionais.

O PLANEJAMENTO DA PESQUISA

O primeiro passo da pesquisa foi o de descrever: olhar para as ações concretas dos alunos e professores nas atividades desenvolvidas tanto na sede da CIPÓ – Comunicação Interativa, quanto no interior das escolas públicas.

Na CIPÓ, as ações são lideradas pelos educadores da instituição e têm como prioridade a formação dos professores e alunos multiplicadores que posteriormente passam a liderar processos de uso das tecnologias dentro do espaço escolar. Nas escolas, os professores capacitados assumem as atividades de formação dos alunos para leitura crítica dos meios e para a produção das peças de comunicação na escola.

Foi feito um resgate histórico dos seis anos de experiência, mediante consulta a documentos produzidos entre 2000 e 2005, tais como planejamentos, avaliações escritas, sistematizações e produções textuais e simbólicas de alunos e professores.

Em 2005, as atividades foram observadas diretamente nas ações de capacitação, de mobilização, nas práticas pedagógicas em 3 das 12 escolas¹ envolvidas na experiência e na rotina de produção da peça mi-

¹ As três escolas foram selecionadas por possuírem diferentes perfis, o que contribui para conhecer significativas particularidades da metodologia de educação pela comunicação em diferentes contextos. As Escolas Hildete Bahia de Souza e Teodoro Sampaio se integraram ao projeto em 2001. Ambas as instituições têm, segundo a avaliação dos educadores da CIPÓ, uma participação efetiva e qualitativa. A Escola Teodoro Sampaio é considerada aquela que melhor se apropriou da metodologia e que gerou maiores desdobramentos, apesar de as iniciativas estarem restritas a apenas três professores e do pouco envolvimento da direção. A Escola Hildete Bahia de Souza, apesar do bom envolvimento, não deu continuidade ao produto midiático iniciado em 2001, o que gerou um recente conflito de opiniões entre os professores da escola e os educadores da CIPÓ. A direção da Escola é bastante presente e é a que, comparando-se às outras escolas, gera mais demandas e críticas em relação à CIPÓ – Comunicação Interativa. A Escola AMAI-PRÓ entrou no projeto em 2004 com um percurso bastante diferenciado. Nascida de uma associação comunitária, tinha uma cultura de forte

diática. Foram realizadas entrevistas² semi-estruturadas, a partir de um roteiro pré-definido, constituído de questões abertas, com educadores e coordenadores da CIPÓ, professores, alunos e diretores das três escolas pré-selecionadas.

Foi dada uma atenção especial aos produtos midiáticos das escolas, por ser o resultado materialmente observável das diversas mediações presentes na experiência dos educadores, dos alunos, dos professores, dos recursos e limites técnicos do projeto, dos acasos. Foram objeto de observação e análise três edições do *website Teo In Revista*, produzido pela Escola Municipal Teodoro Sampaio, três edições do *website Filé Fanzine*, produzido pela Escola Hildete Bahia de Souza, uma grade de programação da Rádio da Escola AMAI-PRÓ, além de depoimentos em vídeo de alunos, professores e educadores da CIPÓ, gravados durante 2003, com o objetivo de produzir um vídeo institucional do projeto.

O processo de observação foi estruturado em algumas questões centrais que, pela revisão bibliográfica, foram consideradas relevantes para entender a relação entre os ângulos de estudo dessa pesquisa e os processos de inclusão social.

Por ocasião da observação das atividades voltadas para o desenvolvimento de competências de leitura crítica da mídia, procurei reconhecer o que foi objeto de crítica (um meio, um gênero, produtos específicos, a inserção da mídia na sociedade), quais os conceitos expressos ou implícitos sobre o que é leitura crítica, quais os critérios para julgar, avaliar e selecionar os produtos midiáticos e quais as competências que foram trabalhadas para essas seleções e julgamentos.

Observei também em que medida as práticas educativas estimulavam os usuários a estabelecerem relações entre a sua vivência cotidiana e o

envolvimento com a comunidade, possuía um estúdio de rádio instalado e já desenvolvia iniciativas de comunicação que aproximavam os vários segmentos (professores, diretores, alunos, funcionários) da comunidade escolar entre si e com a comunidade do seu entorno. Foi a única escola que tomou a iniciativa de procurar a CIPÓ para se integrar à experiência, com base em um projeto próprio.

² As entrevistas foram realizadas nas três escolas, na CIPÓ e na sede da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Das escolas, foram entrevistados ao todo dez alunos, seis professores e quatro diretores-professores. Da equipe da CIPÓ, foram entrevistados dois coordenadores e quatro educadores, os responsáveis por diferentes atividades (capacitação de professores, capacitação de alunos, acompanhamento das escolas, sistematização) e de diferentes anos. Quanto à Secretaria, foram entrevistadas técnicas, a Assessora Especial e a coordenadora do Programa de Educação em Tecnologias Inteligentes – PETI.

que ocorre no mundo com as mensagens midiáticas, como era avaliada a aprendizagem dessa leitura crítica e em que medida esse aprendizado de leitura crítica e a produção midiática contribuem para a inclusão social. No que diz respeito à vivência de produção midiática, descrevi o processo de elaboração de pautas, as definições e negociações de rotinas produtivas e as tensões entre o processo de realização do produto midiático e as rotinas escolares. Procurarei reconhecer: as mediações presentes na criação dos produtos tanto em relação aos conteúdos quanto a formatos, seleção de textos e imagens e estratégias de circulação das mensagens midiáticas; as habilidades e competências comunicacionais acionadas e desenvolvidas no processo e como se deu a apropriação das técnicas e das possibilidades de linguagem específicas dos meios e das tecnologias utilizadas nos produtos.

Entendendo o produto como a materialização das aprendizagens, lógicas e mediações presentes no processo, observei o seu perfil, o objetivo pretendido e o efetivamente alcançado, os conteúdos críticos, as opções estéticas e as representações identitárias.

Em relação à vivência de processos interativos pelo uso das tecnologias, observei os acessos proporcionados aos adolescentes dos serviços, programas e conteúdos disponíveis na internet, as relações sociais (presenciais ou virtuais) e processos comunicacionais potencializados pelo uso da internet e/ou outras tecnologias e em que medida os processos de interação via tecnologia foram objetos de reflexão nas práticas educativas.

Realizei uma revisão sistemática da literatura, com vistas a construir as formas de se olhar e analisar essa experiência para que possibilitasse produzir um conhecimento consistente acerca da inclusão social e suas relações com as formas de apropriação das tecnologias e com os processos comunicacionais.

A leitura dessa bibliografia me auxiliou a definir os sentidos de cidadania e de inclusão social adotados na pesquisa e a entender que os processos midiáticos propõem novas formas de interação, geram novas dinâmicas de produção e circulação de conhecimento e interferem na maneira como percebemos, descrevemos e vivemos a realidade. Essas mudanças, ao mesmo tempo em que oferecem o risco de acirrar ainda mais as diferenças sociais, criam novas oportunidades de acesso democrático à informação, ao conhecimento e à possibilidade de produção

de mensagens a um número maior e mais diversificado de pessoas e grupos sociais.

Há diferenças também no uso e na apropriação das tecnologias. Segundo Lemos (2003, p. 2), há uma apropriação social da técnica, fruto de um aprendizado social.

Em seguida, fiz um tensionamento entre a experiência descrita e as questões teóricas que serviram de parâmetro para a análise das formas de presença da mídia em diferentes âmbitos da sociedade (político, econômico e cultural). A relação entre a experiência e a teoria é dialética, de mútua revisão entre a prática e a teoria. Não se tratou de avaliar a prática em razão de uma teoria pretensamente abrangente que se considera definidora de como as práticas “deveriam acontecer”.

QUESTÕES TEÓRICAS

O sentido de cidadania e inclusão social

O conceito de inclusão social está diretamente relacionado ao de cidadania. Ser cidadão é ter acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade em que se vive, é poder participar de forma plena na sociedade nos diferentes níveis em que ela se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social.

O artigo de Rogério Roque Amaro, “A exclusão social hoje”, oferece uma compreensão da cidadania que amplia largamente a abordagem que privilegia a questão do acesso à renda e aos bens materiais. A cidadania implica a possibilidade de o indivíduo desenvolver a personalidade e a auto-estima (ser), de estabelecer laços solidários e construtivos de pertencimento social e de participação pró-ativa nos seus espaços de convívio social (estar), bem como de participar do sistema produtivo ao realizar tarefas socialmente reconhecidas (fazer). Ser cidadão significa ter possibilidade de criar e empreender ações socialmente relevantes (criar), ter acesso às informações e conhecimentos, ser capaz de interpretá-los e utilizá-los no ambiente que o envolve (saber) e ter poder de compra e acesso a níveis médios de consumo (ter).

A centralidade dos processos comunicacionais nas dinâmicas de inclusão e exclusão social

Nos últimos anos, assistimos a mudanças que ocorrem num ritmo vertiginoso em todas as esferas da sociedade. Valores, comportamentos e percepções, tanto individuais quanto coletivos, têm sido remodelados, sobretudo pelas exigências da globalização. Um dos traços marcantes desse fenômeno é a revolução das tecnologias de comunicação.

Informações circulam em volume e rapidez cada vez maiores e a produção e renovação do conhecimento são altamente dinâmicas. Textos e imagens, acontecimentos de diferentes lugares e culturas são divulgados em escala mundial, de forma instantânea e contínua. O acelerado avanço das tecnologias de comunicação configura um papel dos meios de comunicação como mediadores privilegiados entre nós e o mundo, sendo fundamentais para nossa forma de perceber, pensar e viver nossas experiências cotidianas (Soares, 1996, p. 5).

Que conseqüências e que novas relações sociais traz no seu bojo a revolução das tecnologias de comunicação e informação? Que novas oportunidades? Que novas formas de inclusão e exclusão social ela pode propiciar?

A escola, como instituição socialmente encarregada de socializar o saber historicamente desenvolvido pela sociedade e de desenvolver as competências necessárias para o exercício da cidadania, é uma das instituições que ocupa um lugar fundamental no processo de apropriação das tecnologias e dos processos comunicacionais.

Para localizar as questões, tratadas neste artigo, de apropriação das tecnologias de comunicação no âmbito da educação formal, faço inicialmente breves considerações sobre algumas formas de presença da mídia que produzem impacto nos diferentes âmbitos de nossa vida.

A mídia como espaço público

Para que os acontecimentos e temas existam como fato social, devem estar na mídia. Esta tem o papel de agendar, dentro de uma infinidade de fatos e assuntos, quais os que se tornarão públicos, passando a ser prioritários nas interações sociais.

Os diversos atores sociais delegam à mídia a comunicação que é destinada ao público em geral. O trabalho da mídia é organizar e relatar os discursos, informações e saberes dos diversos espaços sociais. O dis-

curso mediatizado possui estratégias de simbolização, de representação, metáforas e jogos retóricos. A mídia não só relata, mas, por intermédio da linguagem e da competência discursiva, sintetiza fatos complexos, seduz, convence e mobiliza.

O campo midiático organiza a realidade, produz significações, com base no agendamento, no discurso e na linguagem, interferindo não só no que a sociedade pensa, mas em como ela pensa. No plano político-social, os meios de comunicação se constituem um novo espaço público. Longe de serem um espelho da sociedade, tornaram-se os lugares nos quais se elaboram, negociam e difundem os discursos, os valores e as identidades sociais (Cogo, 2001, p. 36).

Mídia como território simbólico

As tecnologias de comunicação criaram um outro espaço de interação social. Não um espaço físico, mas um espaço simbólico em que ocorrem trocas e interações sociais diversas. Narrativas, visões de mundo, valores e descrições da realidade circulam pelo ciberespaço e pelos meios de comunicação maciços. A relação do indivíduo com seu entorno não ocorre apenas por uma experiência pessoal de contato, mas também de modo virtual, pelas mediações feitas por meios de comunicação de massa e por rede de informática.

Com o controle remoto da televisão ou o mouse do computador, o indivíduo transita por um universo de costumes, valores, mentalidades, crenças, gostos, expressões artísticas, narrações e modas das regiões mais distantes do mundo.

Com essa exposição constante a novos símbolos, estabelecem-se diferentes vínculos de identificação. Os perfis culturais mudam, alterando os referentes tradicionais. Costumes e visões originárias vão se reorganizando em razão de códigos simbólicos provenientes de repertórios culturais diversos, disponibilizados pelos diferentes meios eletrônicos. As identidades, antes fortemente vinculadas a um espaço geográfico e origem histórica em comum, diluem-se e começam a surgir novas formas de identificação, políglotas, multiétnicas, migrantes, com elementos de diversas culturas.

A mídia, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornece referências para entendimento das realidades cotidianas e para a condução da vida diária. O imaginário e a cultura coletiva passam a ter

um dos seus pilares de construção no novo universo simbólico que emana da mídia de massa e das novas tecnologias de informação. O mundo do ciberespaço potencializa novas formas de agregação social (virtual e presencial), constituindo-se em fonte de boa parte das manifestações culturais e para as construções e reconstruções identitárias.

A mídia e a economia

A economia mundial encontra-se desde os anos 1980 em acelerado processo de globalização. Grandes volumes de capital migram de um país para outro em busca de melhores oportunidades; as fronteiras econômicas vão perdendo significado e as economias nacionais passam a ter uma profunda relação de interdependência.

Um dos componentes que estruturam esse processo é o avanço das tecnologias de comunicação que permitem circular de forma instantânea, simultânea e global informações materializadas de diferentes formas (notícias, filmes, imagens, dados, sons). A chamada Revolução da Informação permitiu o armazenamento de uma gigantesca quantidade de dados e sua rápida circulação. A virtual anulação do espaço gerou novos canais de distribuição de bens, mediante processos velozes e fluidos. Estes favorecem as novas necessidades da economia capitalista, que promove um novo ordenamento mercadológico do mundo.

As tecnologias de comunicação produzem fortes impactos nas relações de produção. Segundo Dowbor (2000), as transformações sociais resultantes dos avanços das tecnologias de comunicação são tão abrangentes que geram uma sociedade do conhecimento, cujas implicações nas relações sociais de produção são tão amplas e significativas quanto nos períodos anteriores, reconhecidos historicamente como sociedade agrária e sociedade industrial.

Outra forma decisiva de participação dos processos comunicacionais no sistema econômico é o papel que exerce na construção de desejos e hábitos de consumo, pela valoração simbólica de produtos e serviços.

Alguns conceitos pertinentes à experiência

Os processos comunicacionais vivenciados no espaço da educação formal, no contexto da experiência da Escola Interativa, relacionam-se fortemente, portanto, com essas formas de presença da mídia na socie-

dade. O estudo procurou olhar como foram efetivamente vivenciados os processos comunicacionais e educativos, assumindo como parâmetros essenciais de observação e análise as práticas voltadas para processos de leitura crítica das mensagens midiáticas e dos meios de comunicação, a produção midiática e os processos interativos, com a utilização de tecnologia, vivenciados por professores e alunos.

Toda mensagem midiática possui uma base material (códigos e linguagens), que é produzida e veiculada por uma tecnologia específica (o computador e seus *softwares*, a TV, o vídeo, o jornal impresso) e que se desenvolve dentro de um contexto de interação social, nele comparando sempre múltiplas dimensões do comunicacional – a dimensão simbólica, a expressão, a estética, a narração, a informação. Ler pressupõe compreender organicamente as inter-relações da comunicação com o social mais amplo.

Pensar a produção midiática é buscar compreendê-la dentro do seu contexto de criação, produção e circulação. É preciso entender não apenas como foram criados-determinados produtos, a partir das linguagens e dispositivos técnicos disponíveis, mas também como as pessoas e os grupos sociais envolvidos, como produtores ou receptores, interagiram entre si pelos meios de comunicação.

A produção midiática é um momento nuclear do processo de comunicação, pois é em torno do produto posto em circulação que se constrói a interatividade social mediatizada. Ao desenvolver um produto midiático, geram-se ofertas e interpelações aos usuários. Essas interpelações estão materializadas no produto final.

Assim, pesquisei a produção midiática das escolas a partir dos seus produtos finais, dos processos e rotinas de produção, dos contextos que motivaram e viabilizaram a realização da peça de comunicação e das interações sociais observáveis no entorno do produto midiático posto em circulação.

Os processos interativos observados dizem respeito à forma pela qual os alunos e professores interagiram com outros indivíduos e grupos mediados pelo computador e/ou utilizaram processos como as salas de bate-papo, formação de comunidade virtuais, participação em fóruns de discussão, e-mail, etc. Que ferramentas de interatividade foram exploradas nos produtos midiáticos das escolas? Que interações, vivenciais ou virtuais, foram motivadas ou fortalecidas pela interação com as tecnologias e processos midiáticos?

AS EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA INTERATIVA

Os sentidos de cidadania e inclusão

Na perspectiva da Escola Interativa, ser cidadão corresponde, sobretudo, a ser sujeito no curso de suas próprias vidas, o que passa tanto por decisões e iniciativas individuais quanto pela necessidade de participar e de interferir em decisões e em espaços coletivos dos quais participa. A Escola Interativa assume a incumbência de preparar os alunos para a participação social ao assumir como um dos seus princípios norteadores o protagonismo.

A experiência busca criar ações concretas que proporcionem o reconhecimento dos direitos de os adolescentes participarem e serem sujeitos sociais, o que passa por estratégias de empoderamento desses. O conceito de empoderamento inclui participação, direitos e responsabilidades, capacidade de realização e integração social.

O primeiro espaço de participação do aluno é, no contexto da própria experiência, na escolha dos produtos que serão realizados e, nos passos seguintes na definição dos temas, do perfil e das formas de abordagem. A experiência, ao ser realizada dentro do espaço escolar, estimula a configuração de um novo papel do aluno. Cria situações de negociação, de revisão das formas de decidir. A expectativa é de que as possibilidades de participação evoluam da participação nos produtos para interferências maiores no espaço escolar.

A pretensão é que a escola seja um espaço privilegiado de exercício de cidadania, portanto de participação, que sirva de modelo para a postura que ele deverá adotar ao longo da sua vida, nos seus diversos espaços sociais. Na Escola Interativa, o protagonismo também é estimulado, ao se apoiar os jovens a desenvolverem competências interpessoais – tais como motivação para participar de processos de mudança, capacidade de se expressar, de liderar, de decidir coletivamente –, mas passa também por favorecer mudanças institucionais que assegurem um ambiente que encoraje e respeite o direito de participação dos jovens.

Leitura crítica na Escola Interativa

Observou-se que a prática de leitura crítica na Escola Interativa passa pela compreensão de que os meios de comunicação estão inseridos num

contexto social e cultural mais amplo. Procura-se levar o aluno a compreender as mediações na construção das notícias, a maneira pela qual a sociedade, com seus diversos grupos sociais, exerce poder e influência na produção da comunicação, as influências que o agendamento e as abordagens podem sofrer, uma vez que os produtores da comunicação, apesar de prestarem um serviço público, são empresas comerciais. Os alunos também entram em contato com os processos de construção da notícia, com os critérios do que é noticiável, com os princípios de ética, de objetividade e de imparcialidade do jornalismo.

São também apresentados aos diversos meios (TV, rádio, jornal impresso, internet) e linguagens (audiovisual, escrita, imagética, etc.) e elementos formais de cada linguagem. Aproximá-los de uma espécie de gramática de cada meio amplia suas possibilidades interpretativas, tornando-os capazes de apreender não apenas os aspectos informativos das mensagens midiáticas, mas também suas dimensões estética, sensorial e criativa.

A leitura de textos é uma forma de debater valores de vida e atitudes, relacionando-os ao cotidiano dos alunos. As atividades são desenvolvidas de forma a articular a reflexão sobre um tema (sexualidade, meio ambiente, preconceito, diversidade cultural), a análise da linguagem e formato de produtos de comunicação presentes na mídia em geral (revistas, websites, programas de TV), a utilização dos recursos existentes na tecnologia de comunicação (manuseio do computador, utilização dos *softwares*, navegação na internet) e os exercícios de criação e produção.

A produção midiática na Escola Interativa

Observou-se que o processo de planejamento dos produtos é participativo. Alunos e professores escolhem o produto, elegem as pautas, dividem as tarefas. Tão importante quanto o resultado é o sentimento de identidade e apropriação em relação ao produto.

As pautas dos produtos são predominantemente definidas com base no planejamento pedagógico dos professores. É uma estratégia para fazer com que a realização dos produtos esteja alinhada ao currículo e à prática pedagógica cotidiana da escola e não seja uma atividade extra.

O vínculo entre o currículo escolar e os temas dos produtos midiáticos fortalecem também a perspectiva de que o ensino deve estar contex-

tualizado, tratando de questões relacionadas à vida do adolescente, seja do seu entorno imediato, seja do contexto mais amplo de sua cidade, do estado, do país ou do mundo.

Enfim, o trabalho de produção está fortemente vinculado aos exercícios de criação que colocam alunos e professores em permanente contato com referências de diversas linguagens e estilos: reproduções de pinturas, fotografias, vídeos de ficção e documentais, poesias, textos narrativos, matérias jornalísticas. Isso contribui para se mostrar, na prática, como a comunicação agrega conteúdos informativos, técnicos, estéticos e plásticos, exigindo competências como criatividade, objetividade e clareza na produção.

Os processos interativos na Escola Interativa

A pesquisa, por sua vez, mostrou que há uma baixa exploração das possibilidades de interatividade dos produtos e das tecnologias e linguagens disponíveis na escola, sobretudo dos sites e da internet. Essa dificuldade certamente tem a ver com o fato de os alunos e as pessoas e instituições de seu grupo de interesse não terem acesso regular à internet, não usarem e-mail, não participarem de comunidades virtuais ou grupos de discussão. A internet não faz parte do cotidiano dos adolescentes integrantes da Escola Interativa, exceto pelo acesso na escola e, no caso de alguns alunos, no trabalho.

A internet como ambiente de interação e troca foi mais efetivamente vivenciada quando as escolas participaram de uma atividade que implicava desenvolver um projeto pedagógico em parceria com outra escola, a partir dos instrumentos virtuais de comunicação. Para isso, utilizaram os mecanismos de conectividade disponíveis na rede, tais como correio eletrônico, *chats*, sala de bate-papo, fóruns de discussão.

Assim, a partir de uma situação concreta, alunos e professores puderam vivenciar como as novas tecnologias de informação e comunicação possibilitam o estabelecimento de novos vínculos sociais a distância e, com isso, a criação de comunidades virtuais entre pessoas e instituições com interesses similares, gerando partilhas intelectuais e convergência de conhecimentos.

O trabalho de conectar as escolas entre si e com outras instituições e profissionais através da rede eletrônica configurou-se em um esforço bastante positivo de romper o isolamento de cada escola,

estimulando-as a formar comunidades e alianças em torno de valores e objetivos comuns.

A mídia como esfera pública

O caso da Escola Interativa é bem ilustrativo de um processo midiático com uma expressa intenção de circular informações, de provocar debates e de gerar intercâmbios capazes de mobilizar um grupo social em torno de ações voltadas para a realização de um horizonte utópico de interesse desse grupo.

De acordo com essa perspectiva, procurou-se perceber como a comunidade escolar criou mecanismos que favorecessem a participação diferenciada na esfera pública³ e em processos de participação social, ao desenvolver suas próprias redes de comunicação e ao exercitar processos de crítica midiática. Esse espaço público de comunicação e convívio não se vincula necessariamente à presença física e a relações face a face, mas também leva em consideração os fluxos comunicacionais engendrados pelas tecnologias de comunicação. Nesse caso, os vínculos simbólicos e as interações mediatizadas são tão importantes quanto as relações presenciais.

Esse sentido está fortemente inspirado nas idéias de Arato e Cohen, ao proporem a junção entre esfera pública e movimentos sociais nas suas contribuições à obra *Mídia radical* (Downing, 2002).

A leitura crítica dos meios é uma dimensão importante de apropriação da esfera pública por parte da sociedade civil. Uma vez que essa é hoje intensamente permeada pelos processos de comunicação, ela se desliga da presença física de relações face a face e passa a ser integrada por leitores, ouvintes e telespectadores situados em lugares distintos, mas ligados por uma rede de fluxos comunicacionais capazes de condensar opiniões públicas.

As práticas de leitura crítica da Escola Interativa são, nesse sentido, um esforço de preparar os adolescentes para, como cidadãos, reivindicarem a atenção da mídia sobre fatos, instâncias e situações relevantes para a sociedade, mantendo, ainda, a atenção com a qualidade das

³ O conceito de espaço público assumido neste trabalho é a dinâmica de circulação de informação, comunicação e conversa pública no interior da comunidade escolar, sobre temas de seu interesse.

informações e com a pluralidade de abordagens e pontos de vista disponibilizados pelo discurso midiático.

A reflexão sobre os dois filtros e lógicas que caracterizam os processos midiáticos, o debate sobre o impacto do que é veiculado no comportamento social, a relação entre os acontecimentos sociais locais e globais e o agendamento da mídia foram algumas práticas de leitura observadas na experiência da Escola Interativa.

Uma das contribuições mais evidentes foi o de familiarizar alunos e professores com as rotinas de produção dos meios de comunicação, em especial em relação ao trabalho jornalístico. Já o produto midiático da escola ampliou os lugares de produção discursiva e de elaboração do saber, ao privilegiar a posição de aluno como principal criador e produtor das mensagens midiáticas. Uma das características mais valorizadas pelos participantes da experiência é o nível de participação e autoria que é oportunizado aos alunos.

Quanto ao agendamento, observou-se ênfase nos temas locais, como, por exemplo, os assuntos do bairro e da própria escola e as histórias de vida do adolescente.

Outro elemento importante é o esforço para que os adolescentes desenvolvam sua auto-estima e auto-imagem. Esses, ao assumirem o papel de produtores, adotam posicionamentos que se confrontam com “o lugar” em que os jovens de periferia ocupam nos discursos dos meios de comunicação de massa, do senso comum e da própria escola. O jovem quer aparecer no website, seja pela publicação de sua foto, seja pela escolha temática que privilegia questões de sua própria história de vida e do seu cotidiano. Reelaboram a forma de apresentar suas referências identitárias: o bairro não mais violento, e com uma programação cultural; o negro cuja cor é “nobre roupa” e que possui “lindos traços africanos”; os pregões valorizados, não os da bolsa de valores, mas os da cultura oral dos vendedores ambulantes; o adolescente poeta, contista, webdesigner, jornalista, líder, o aluno de escola pública, criando e produzindo por meio das tecnologias de comunicação, não mais o aluno problema, desinteressado e indisciplinado.

Quanto às abordagens, observou-se uma forte valorização do bairro e da escola. Da escola são divulgados os projetos, as boas iniciativas dos alunos e professores, ao se publicar suas produções artísticas. Do bairro, fala-se dos moradores, das atrações culturais existentes, da sua histó-

ria. Processo que representa um esforço de reconfiguração identitária que se confronta com a imagem negativa da escola pública e do bairro periférico veiculada na grande mídia.

No conjunto dos produtos, percebem-se poucos espaços de reivindicação, o que não está em consonância com o baixo grau de satisfação manifestado pelos alunos e professores em relação à escola. Questões como falta de professores, má conservação do prédio escolar, espaços físicos inadequados, falta de tempo dos professores e violência são muito comentadas nos corredores, mas não aparecem nos produtos.

Os alunos apontam como um dos principais méritos das peças de comunicação o fato de elas mostrarem o valor da escola e do bairro, de chamarem atenção para iniciativas de qualidade, para o valor dos alunos, professores e moradores. A necessidade de a comunidade escolar afirmar seus valores e realizações pode explicar, em parte, a ausência de crítica e de debate sobre a escola e, também, a ausência de reivindicações. O website representa, em certa medida, um contradiscurso em relação aos meios maciços e à autopercepção dos moradores, professores e alunos.

A presença de críticas e reivindicações, por sua vez, não anularia, necessariamente, o trabalho de valorização da escola e do bairro. A mudança de um extremo para outro, de uma visão extremamente negativa de alunos e professores em relação à escola e ao seu entorno para uma postura de elogios sem críticas, pode levar a atitudes polarizadas e igualmente paralisantes que não favoreçam a disposição de empreender esforços para transformação por parte da comunidade escolar. A mudança da realidade só se torna possível quando se toma consciência de que há problemas e que esses problemas são passíveis de mudanças.

Mídia e território simbólico na Escola Interativa

Trabalhar com a imagem, com a linguagem audiovisual e com dinâmicas de significação que incorporam, além de processos lógico-formais, processos intuitivos e associativos, percepção de formas, cores e o estabelecimento de relações entre o verbal e o não-verbal, representou um passo importante na experiência das escolas estudadas, se consideramos a cultura predominantemente verbal da escola.

Isso amplia largamente as possibilidades de o aluno interpretar as mensagens midiáticas em circulação e, como conseqüência, compreender

os fatos e temas, tanto do seu entorno imediato quanto do contexto social mais amplo. Formar o jovem para uma leitura crítica do mundo à sua volta e para que possa se expressar passa por uma espécie de “alfabetização múltipla” que leva em consideração o trabalho com os códigos verbais e não-verbais e com as diversas linguagens.

Tendo em conta que a função da escola não é apenas a de transmitir conteúdos, mas também a de facilitar a construção de subjetividades, um dos aspectos fundamentais vivenciados foi o de buscar ampliar as possibilidades de os alunos manipularem criativamente as diversas linguagens e tecnologias, ampliando suas possibilidades de interpretar e interferir no mundo no qual vivem e escrevem sua própria história. Um dos aspectos fundamentais em relação à exploração dessas linguagens diversas foi favorecer a percepção de que existem, na mediação significativa entre nosso mundo interno e externo, outras linguagens além das verbais.

Mídia e economia na Escola Interativa

Em sentido amplo, a Escola Interativa pretende contribuir para uma escola contextualizada, capaz de atender de forma crítica e criativa às demandas sociais contemporâneas. Capacitar para o mercado de trabalho não é um objetivo específico explicitado na experiência, mas considerando que o sentido de inclusão e cidadania inclui a perspectiva de o adolescente inserir-se de maneira qualificada em empregos, é possível reconhecer alguns elementos que se relacionam diretamente com essa dimensão.

A grande contribuição da Escola Interativa nesse aspecto é possibilitar aos alunos acesso a tecnologias atualizadas e desenvolver competências valorizadas pelo mercado de trabalho. A pretensão no médio e longo prazo é a mudança no modelo de educação e nas práticas pedagógicas que tornem a escola capaz de atender e acompanhar às demandas sociais contemporâneas, o que inclui as exigências do sistema produtivo. Alguns passos foram iniciados.

A educação pela comunicação vivenciada está fortemente amparada na pedagogia de projetos. Alunos e professores atuam colaborativamente em torno de uma ação que atenda a necessidades reais da comunidade escolar. É o caso da produção midiática vivenciada. A pedagogia de projetos articula permanentemente aprendizagens técnicas, conceituais e comportamentais.

Desafiados por uma situação concreta de produção/aprendizado e trabalhando de forma articulada com prática e teoria, alunos e professores desenvolvem, de forma simultânea, conhecimentos, habilidades técnicas e competências socioculturais. Produzir a peça de comunicação dentro da dinâmica da comunidade escolar implica pesquisar, produzir textos e outras representações, usar as tecnologias, administrar recursos, decidir coletivamente, errar, avaliar, planejar, arriscar, empreender e refletir continuamente sobre todo esse processo.

São práticas que, uma vez associadas à reflexão, contribuem para desenvolver a capacidade de pensamento estratégico e de responder criativamente às situações novas, à capacidade de negociar e tomar decisões, à competência de leitura e expressão.

Desenvolver o produto midiático é aprender a lidar com prazos, com critérios de qualidade e desempenho, é conquistar resultados, administrar frustrações, rever caminhos. Os adolescentes aprenderam a usar os *softwares*, os recursos de informática e os equipamentos de gravação dos programas de rádio em situações concretas de comunicação, o que favorece uma compreensão global do processo tecnológico e a apreensão da comunicação nas suas variadas dimensões, técnica, estética, cultural.

Alguns websites trouxeram questões relacionadas ao trabalho, ao abordarem temas como o desemprego, a mulher no mercado de trabalho e o trabalho informal. Um dos papéis que o produto midiático exercitou foi o de tematizar assuntos globais, traduzindo-os para a realidade local. Como as pessoas da família, do bairro e da cidade em que moram os alunos têm enfrentado a questão do desemprego? De que maneira as soluções encontradas por essas pessoas se relacionam com o contexto mais amplo?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pretender compartilhar neste artigo algumas reflexões resultantes da pesquisa “A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa”, busquei contribuir com o conhecimento acerca de possíveis articulações entre saberes e competências, tanto os saberes desenvolvidos na escola quanto os saberes do espaço

das interações sociais mediatizadas que podem contribuir para a inclusão social qualificada dos jovens.

Optei por fazer um estudo que envolvesse a apropriação das tecnologias de comunicação por parte de alunos e professores de escolas periféricas, por acreditar que é importante voltar a atenção para experiências de produção midiática que se concretizem fora do contexto industrial hegemônico e que são realizadas por sujeitos sociais movidos por projetos de intervenção social.

O alcance de experiências comunicacionais, como a estudada nesta pesquisa, é incomparavelmente menos extensiva do que as praticadas pelos setores de entretenimento de massa. Mas, sem colocar em questão a importância das formas industriais de comunicação, cada vez que se pesquisa sobre processos comunicacionais locais vinculados a movimentos sociais, põe-se em evidência um imenso potencial estético, cognitivo, comunicativo e mobilizador dessas práticas de expressão. Foi o caso da experiência estudada.

Acredito que os conhecimentos sistematizados acerca das três experiências da Escola Interativa estudadas oferecem elementos que podem ajudar a compreender a emergência de formas cada vez mais diversas de apropriação das tecnologias de comunicação voltadas para fortalecer o papel democrático dos meios de comunicação e para contribuir com processos de promoção da cidadania.

Outro recorte fundamental foi o de refletir especificamente sobre o papel da educação formal, especialmente da escola pública, em favorecer os processos de inclusão social qualificada dos alunos pela interação com os meios de comunicação. A perspectiva de análise foi procurar reconhecer como as lógicas comunicacionais e educativas são potencialmente favoráveis a gerar dinâmicas de inclusão social.

Ao investir em análises que buscam reconhecer possibilidades, assumi a perspectiva de que existe espaço cotidiano para intervenção criativa no desenvolvimento social. Os processos de inclusão social, no entanto, dependem de fatores de ordem macro, de caráter global e local, que vão muito além do âmbito da educação e de processos comunicacionais.

Não podemos, portanto, superdimensionar a responsabilidade da escola em promover a cidadania para os jovens que estão na periferia. Em contrapartida, sem uma escola de qualidade, o processo de transformação social fica ainda mais difícil. A escola tem um papel essencial

e intransferível, quando almejamos a sociedade mais justa, capaz de criar oportunidades de desenvolvimento para seus integrantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARO, R. R. A Exclusão social hoje. *Cadernos do Instituto S. Tomás de Aquino*. Lisboa, s/d. Disponível em: <http://www.triplov.com/ista/cadernos/cad_09/amaro.html>. Acesso em: 7 fev. 2006.
- BRAGA, J. L.; CALAZANS, M. R. (orgs.). *Comunicação e educação: questões delicadas na interface*. São Paulo: Hacker, 2002.
- BRAGA, J. L. *Dispositivos sociais de crítica midiática*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 2005.
- CAMPOS, N. P. de. *A Construção do olhar estético-crítico do educador*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.
- COGO, D. Da leitura crítica dos meios à educomunicação: convergências possíveis entre comunicação e educação. In: DENCKER, A. de F. M.; KUNSCH, M. M. Kr. (orgs.). *Tendências na comunicação*, 4. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 32-40.
- DOWBOR, L. (org.). *Desafios da comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DOWNING, John D. H. *Mídia radical*. São Paulo: Editora Senac, 2002.
- LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (org.). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 11-23.
- SOARES, I. de O. *Sociedade da informação ou da comunicação?* São Paulo: Cidade Nova, 1996.

Entre braços, palmos e tarefas: práticas sociais de produção

Marilene Santos

RESUMO

Este trabalho analisa, em dois assentamentos da Reforma Agrária de Sergipe, práticas sociais da produção daquela cultura camponesa e as unidades de medida nelas envolvidas. Essas unidades de medida diferem das utilizadas no sistema métrico oficial, visto que para construção dessas os camponeses e as camponesas utilizam o corpo ou parte desse como referência. Foram também pesquisadas as escolas desses assentamentos, para verificar se essas unidades de medida e práticas sociais integram as suas atividades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE

EDUCAÇÃO — ETNOMATEMÁTICA — CULTURA — ZONA RURAL

INTRODUÇÃO

Este estudo teve por objetivo analisar, em dois assentamentos da Reforma Agrária de Sergipe, práticas sociais da produção daquela cultura camponesa e as unidades de medida nelas envolvidas. A escolha pelo estudo de práticas sociais e a utilização de unidades de medida, em assentamentos de Santana dos Frades e Santaninha, no município de Pacatuba, região nordeste de Sergipe, foi determinada pela importância que tem sido dada, na área da Educação, para as conexões entre cultura e currículo, em especial na Educação de Jovens e Adultos, área na qual atuou há muitos anos. A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida nos assentamentos.

O assentamento Santana dos Frades possui uma área de 1.397 hectares, onde vivem e produzem 93 famílias. Uma parte da área – aquela correspondente ao coqueiral nativo – é de uso coletivo. Outra parte é dividida em lotes individuais, nos quais cada família possui uma residência e faz suas plantações. É nessa área que os assentados produzem a mandioca, o feijão, o milho e o amendoim, que, juntamente com a produção de coco do lote coletivo, constituem a base econômica do assentamento. Aliada à produção agrícola, Santana dos Frades produz também redes para pesca de arrasto, chapéus e vassouras de palha e tarrafas. Esses produtos são denominados pelos assentados como “a produção artesanal”. Essa é comercializada fora do assentamento, mas, por ser uma quantidade muito pequena, não há dados sobre a produção anual da comunidade.

O assentamento Nossa Senhora Santana, mais conhecido por Santaninha, diferente de Santana dos Frades – que vivenciou um longo processo de disputa pela posse da terra –, foi constituído pelo Incra. O assentamento possui uma área de 187 hectares para 36 famílias assentadas. Em Santaninha, além da produção agrícola semelhante à de Santana dos Frades, havia também a produção de tarrafas, redes e chapéus de palha, sendo que as tarrafas lideram a produção artesanal.

Nesta pesquisa, descrevo e analiso práticas sociais da produção, que envolvem o uso de unidades de medida presentes na cultura dos assentamentos anteriormente referidos, buscando evidenciar os saberes ali produzidos e seus efeitos na constituição dos sujeitos, nas suas identidades. Ao olhar para tais práticas, estive interessada nas tensões muito mais do

que nos consensos, me mantendo atenta ao que escapa ao modelo, ao padrão, concentrando-me no que se mistura, no que atravessa fronteiras, provocando mudanças e transformações nas práticas sociais.

As narrativas dos entrevistados sobre os modos de medir apontavam para a existência de um conjunto de relações que estão presentes nas atividades cotidianas e que as tornam, na concepção de Certeau (2002, p. 37), práticas sociais, “maneiras de fazer cotidianas”. Para o autor, “essas práticas colocam em jogo uma *ratio* ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar” (ibidem, p. 42).

Como o universo de práticas com as quais me defrontei no trabalho de campo era muito extenso, cada prática envolvendo processos complexos e detalhados, optei por analisar seis delas: a prática de tecer tarrafas e chapéus de palha, a prática de confeccionar vassouras de palha e canoas, a prática de medir a terra e de tecer redes para pesca de arrasto, esta última, analisada neste texto.

ETNOMATEMÁTICA

Ao realizar a pesquisa que apresento de forma sintetizada neste artigo, sempre procurei não fazer julgamentos sobre as práticas sociais das famílias assentadas, para determinar se eram “boas ou más”, “certas ou erradas”. Tais práticas foram problematizadas e estudadas, com apoio das teorias do campo etnomatemático e do currículo. Busquei compreender as práticas sociais, analisando um conjunto do cotidiano daqueles grupos. Estava interessada nos sentidos que eram produzidos e atribuídos a tais práticas por integrantes da cultura camponesa estudada.

Ao iniciar a pesquisa, mesmo que já me incomodasse com a exagerada importância dada na escola à área da Matemática, ainda compartilhava narrativas que a consideravam “universal”, “superior”, a “única forma de pensar matematicamente o mundo” (Knijnik, 1996a, p. 255). Eu valorizava outros saberes que não os hegemônicos, mas acreditava que esses deveriam “servir” como “ponto de partida” para o acesso à matemática acadêmica (ibidem). Destacava em minhas intervenções a importância da matemática acadêmica na vida das pessoas como forma de levá-las a vencer suas limitações e a ascender socialmente. A presença dos nú-

meros na vida cotidiana, desde quando nascemos, como dia, hora, ano de nascimento, por exemplo, até o modo pelo qual somos identificados pelas instituições sociais, através de RG, CPF, tudo eu utilizava nas aulas de Matemática. Hoje, vejo que essa posição fortalecia a grande narrativa que é a matemática acadêmica. Incorporar no currículo escolar outras formas de pensar e construir saberes matemáticos era, para mim, uma forma de respeitar as práticas sociais dos grupos, de “trazer a realidade” dos alunos para a sala de aula, tendo como objetivo último mediar seu acesso ao “verdadeiro” conhecimento. A matemática acadêmica ocupava a posição “de rainha das ciências”, como escreve Knijnik (1996b, p. 75), citando Walkedine, quando esta, em *The mastery of reason* (1988), analisa o *status* que tem sido atribuído à matemática acadêmica nos últimos séculos.

As leituras que fiz no campo da etnomatemática, entretanto, mostraram-me a existência de várias matemáticas, ou seja, várias práticas matemáticas diferentes da matemática acadêmica, diversas formas de pensar e construir saberes matemáticos. Compreendi que, como diz Knijnik (1996b, p. 74), “a Matemática acadêmica é uma das formas de etnomatemática”.

O campo etnomatemático é muito recente no cenário epistemológico. É um campo que se constitui problematizando essa grande metanarrativa denominada matemática acadêmica. A esse respeito, Borba (apud Knijnik, 1996b, p. 74) diz que “[...] esta não é universal, à medida que não é independente da cultura. Em um certo sentido poderia ser considerada ‘internacional’, pois é utilizada em muitas partes do mundo”.

A etnomatemática é uma área da Educação Matemática, que tem como eixo a centralidade na cultura. As pesquisas etnomatemáticas buscam compreender as práticas sociais de diferentes grupos culturais e os saberes matemáticos nelas envolvidos, analisando suas vinculações com o currículo. Como afirma Knijnik (2004a), “a Etnomatemática examina a relação entre currículo e cultura na Educação Matemática”. Ainda em relação à centralidade da cultura para a etnomatemática, D’Ambrosio (2002, p. 22) menciona fazeres do cotidiano, que envolvem o pensar matemático para mostrar como a cultura está presente nesses fazeres:

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comprando, classificando,

quantificando, medindo [...] e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

As leituras da etnomatemática ajudaram-me a compreender as práticas sociais dos assentamentos pesquisados, examinando saberes matemáticos ali presentes, sem glorificá-los ou folclorizá-los. O olhar pela lente da etnomatemática possibilitou-me, como pesquisadora, considerar as práticas sociais dos assentados nos mais diversos aspectos, como a história, as relações com a natureza e com outros grupos, sem procurar apenas os números, as marcas que socialmente têm sido identificadas como da Matemática.

Para a etnomatemática, é importante

analisar as culturas populares sob uma perspectiva de uma (relativa) autonomia, associando-as às condições sociais dos grupos estudados, sem esquecer que, quando comparadas sociologicamente com as culturas hegemônicas, elas se mostram desigualmente diferentes (Knijnik, 2004b, p. 23).

Daí a necessidade de, em minha pesquisa, historicizar o processo de implantação das unidades de medida-padrão no Brasil. No século XIX, tal processo desencadeou tentativas de resistência, entre elas, a Revolta dos Quebra-Quilos, que analiso na dissertação (Santos, 2005). Knijnik (ibidem, p. 22) destaca a importância desse historicizar: “É neste sentido que é possível compreender a relevância dada ao pensamento etnomatemático no que se refere à recuperação das histórias presentes e passadas dos diferentes grupos culturais”.

Outro aspecto da etnomatemática que também se articula com a minha pesquisa é a problematização, na Educação Matemática, da dicotomia existente entre cultura erudita e cultura popular. Esse tipo de problematização tem sido objeto de atenção do pensamento pós-moderno, que “rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura” (Silva, 2002, p. 114).

Para a etnomatemática, a matemática acadêmica não é só considerada um saber matemático. Essa matemática produzida na academia é uma entre muitas etnomatemáticas, pois concerne a um grupo social específico, “os matemáticos”. Mas, para a área da etnomatemática, os saberes populares, os modos de organizar e de produzir conhecimento dos grupos sociais que não estão na academia também

são reconhecidos como matemática, mais precisamente, são etnomatemáticas (D'Ambrosio, 2004, p. 47). São conhecimentos diferentes, que utilizam lógicas e processos diversos da matemática acadêmica, mas são também conhecimentos matemáticos. Esse é um dos aspectos que, na minha opinião, situa a etnomatemática em uma perspectiva pós-moderna.

Ao problematizar essa concepção do conhecimento, a etnomatemática põe sob suspeita a própria compreensão do que é considerado conhecimento produzido pela humanidade. A etnomatemática mostra que o “conhecimento acumulado pela humanidade” (Knijnik, 2004b, p. 22) corresponde a uma parcela do que a humanidade produziu e tem produzido em termos de conhecimento.

A problemática que examinei no trabalho não é nova. Estudos como os de Abreu (1988) tratam de unidades de medida populares, mas o referencial teórico com que trabalham é o da psicologia cognitiva. Além disso, o campo empírico de meu trabalho traz a singularidade cultural de assentamentos de reforma agrária, especificamente no estado de Sergipe, onde, até o momento, que seja de meu conhecimento, não existe nenhuma pesquisa sobre o assunto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Buscando compreender as práticas sociais da produção e as unidades de medida nelas envolvidas, fiz uso de procedimentos da pesquisa qualitativa, como a entrevista, a observação direta e participante e o diário de campo.

Entrevistei, no assentamento de Santaninha, 14 pessoas, sendo 11 mulheres. Em Santana dos Frades, entrevistei 18 pessoas, sendo 12 mulheres. O número maior de mulheres deveu-se ao fato de que, dentre as 6 práticas sociais analisadas, 4 eram desenvolvidas pelas mulheres ou tinham maior participação delas. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, dessas transcrições, somente alguns fragmentos foram selecionados para a análise. Foram também objeto de observação e análise as escolas dos dois assentamentos. A escola de Santana dos Frades atende crianças das séries iniciais do ensino fundamental, e as turmas de educação de jovens e adultos são atendidas num espaço da comunidade.

Já a escola de Santaninha atende à educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.

A entrevista, como procedimento relevante para a pesquisa, não foi utilizada como uma simples técnica de coleta de dados. Ao fazer uso desse procedimento, não estava interessada em garantir a “pureza” das informações coletadas, desconsiderando a subjetividade das informações e minha interferência como pesquisadora. Não concebo a entrevista nessa perspectiva. Compreendo-a, seguindo Silveira (2002, p. 126), como um jogo no qual as pessoas envolvidas (entrevistados e entrevistadora) ocupam lugares diferentes, têm objetivos também diferenciados, mas todos exercem seu poder, ou seja, mesmo que, aparentemente, quem entrevista conduza as perguntas para seus objetivos de pesquisa, quem é entrevistado também determina o que vai ser dito sobre o que lhe foi perguntado: seleciona a sua fala em relação ao que considera importante ser expresso, ser conhecido pela entrevistadora ou, ainda, o que ele ou ela (indivíduo entrevistado) acha que a entrevistadora quer ouvir.

A observação direta e participante foi também um recurso metodológico relevante no desenvolvimento da parte empírica da pesquisa. Fazer uso desse recurso possibilitou-me maior envolvimento com o grupo, indispensável para a compreensão de alguns aspectos das práticas sociais. Necessário se faz enfatizar que esse conhecimento “do outro”, de suas práticas culturais, nunca acontece na totalidade, ou seja, conhecemos sobre outro o que ele nos permite conhecer. Por sua vez, elaboramos e ressignificamos esse outro pelo nosso olhar, o da nossa cultura (Santos, 1997).

O diário de campo foi o instrumento para registrar os sentimentos, emoções e pensamentos da experiência vivida em cada um dos assentamentos. Nele registrei, como o fez Santos, “os movimentos, as leituras de tempo e de espaço que compreendi, as diferentes falas, enfim aquilo que lá vi, ouvi” (1997, p. 83). Durante o trabalho de campo, detive-me a observar longamente os trabalhadores e as trabalhadoras no exercício dessas práticas sociais e os entrevistei também quanto aos sentidos e significados atribuídos a tais práticas. É com esse olhar que convido o leitor a ver a prática social de tecer redes para pesca de arrasto.

TECENDO REDES

A produção de redes para pesca de arrasto constitui uma parte relevante da produção nos assentamentos Santana dos Frades e Santaninha. Assim como a produção de tarrafas, a de redes também tem sido assumida pelas mulheres. Quase todas as assentadas que tecem redes afirmaram que o fazem de acordo com “o gosto do freguês”. Como disseram, às vezes os pescadores pedem que elas façam a rede usando a trena. Então, as malhas são de cinco ou seis centímetros de largura. Outras vezes, eles trazem as medidas “pelos dedos”. Nesse caso, a largura da malha é medida por quantidade de dedos, podendo ser de quatro, três ou dois. Quando os pescadores solicitam que a rede seja tecida assim, a unidade de medida utilizada para determinar o comprimento da rede é a braça. Se a encomenda feita solicita uma malha com largura dada em centímetros, as mulheres utilizam a fita métrica para medir o comprimento da rede tecida.

Nos assentamentos que estudei, a unidade braça¹ é determinada pela distância entre as pontas dos dedos médios de uma pessoa com os braços abertos. Essa medida para a braça aparentemente não tem relação com a medida de comprimento, utilizada em algumas regiões brasileiras em que uma braça equivale a 2,20 metros. Segundo Knijnik (2000, p. 23), alguns trabalhadores de assentamentos no Rio Grande do Sul, para determinar a extensão de terra para plantar arroz, utilizam a braça, que corresponde a 2,20 metros. Já a braça empregada pelos assentados de Santana dos Frades e Santaninha, diferentemente da vara (padronizada atualmente em 2,20 metros), não tem equivalência com o sistema métrico padrão.

Na tentativa de explicar a unidade de medida braça, Maria Madalena, uma das assentadas de Santaninha, que a utiliza em seu trabalho, disse: “Uma braça é o tamanho que vai de uma ponta a outra dos braços abertos como Cristo. A braça de homem é maior, se tiver um braço grande não abre totalmente”. Na fala da assentada, é possível perceber que há uma coerência no tamanho da braça, que obedece a um certo padrão, obtido com o diminuir ou aumentar um pouco de acordo com o tamanho do braço. O que não há, nesse caso, é uma exatidão, uma equivalência com as medidas do sistema métrico padrão.

¹ A unidade de medida braça era utilizada nos assentamentos em que pesquisei também para medir trança de chapéu de palha.

A braça é um artefato cultural que integra as práticas sociais das duas comunidades que estudei. Traduzir o comprimento da braça no sistema métrico padrão talvez seja algo que não tivesse muita importância ali, porque havia uma variação (mesmo que pequena) no tamanho aceito naquela cultura camponesa. Nesse sentido, a não-conversão, ou mera transformação, da braça em metro e centímetro pode ser pensada como algo sem tradução. Burbules (2003, p. 180-181) fala sobre essa questão: “[...] há diferenças intraduzíveis, ou onde a tradução não implica somente a inclusão de X na língua de Y, mas uma redefinição fundamental tanto de X quanto de Y”. Seguindo ao autor, posso pensar que não fazia sentido, para camponeses e camponesas, traduzir exatamente a braça no sistema métrico padrão, pois tal tentativa estaria reduzindo aquela atividade repleta de sentidos para o grupo a apenas um resultado numérico.

Pelo que pude apreender de minhas observações e entrevistas realizadas, os modos de aquelas comunidades lidarem com a braça era bastante diferente do que discutiu Knijnik (2000), quando, apoiada em Hall, problematizou a questão da tradução no trabalho que desenvolveu junto a agricultores de assentamentos no Rio Grande do Sul, plantadores de arroz. Lá, como nos assentamentos por mim pesquisados, havia trabalhadores que faziam uso da braça em suas plantações. Mas, diferentemente do que constatei no nordeste sergipano, havia também outras unidades de medida de superfície (quadra e colônia) utilizadas na prática da plantação do arroz pela comunidade formada por camponeses vindos de regiões muito distantes umas das outras.

Como mostra a autora, naquele assentamento, diferentes unidades de medida populares estavam em confronto e em permanente tensão, e isso a levou a problematizar a questão da tradução. Nos assentamentos sergipanos, a situação pareceu-me diferente. Não havia tal tensão. No entanto, eu, como professora, com as marcas da matemática acadêmica (que se recontextualiza na sala de aula como matemática escolar), é que, em vários momentos das entrevistas, flagrei-me insistindo em obter dos agricultores e agricultoras uma equivalência da braça ou da vara no sistema métrico padrão.

Por mais que estivesse atenta para evitar as comparações, muitas e muitas vezes me dei conta de que estava sendo “o sujeito da compreensão”, referido por Larrosa e Skliar (2001, p. 18-19), que

[...] se crê capaz de mediar qualquer diferença: entre as línguas, entre os indivíduos, entre culturas [...] é o tradutor etnocêntrico: não o que nega a diferença, mas aquele que se apropria da diferença, traduzindo-a à sua própria linguagem.

Knijnik também se posiciona sobre essa questão quando discute o olhar de pesquisadores e pesquisadoras sobre as práticas populares:

[...] medimos a distância que separa essas práticas das nossas, isto é, da matemática [...] e, em função disto, consideramos que certas matemáticas estão mais ou menos avançadas ou julgamos que em certo lugar podemos encontrar “rastros”, “embriões” ou intuições de certas operações ou conceitos matemáticos. As práticas matemáticas dos outros ficam assim legitimadas – ou deslegitimadas – em função de sua maior ou menor parença com a matemática que aprendemos nas instituições acadêmicas. (2004b, p. 23-24)

Quando eu tentava extrair uma equivalência das unidades de medida populares e o sistema métrico padrão, e meus entrevistados e entrevistadas buscavam, de algum modo, dar respostas, as relações de poder entre pesquisadora e pesquisados/as ficavam claras. Parecia que se sentiam na obrigação de me responder, e alguns deram respostas que me fizeram supor que inventavam equivalências somente para me satisfazer, chegando inclusive a afirmar que uma vara tinha cinco metros. Meus entrevistados e minhas entrevistadas respondiam o que acreditavam que eu queria ouvir. E era importante que mostrassem que sabiam as respostas, pois, além de se tratar de questões relacionadas às suas vidas, eu era uma professora e eles “precisavam” mostrar que eram bons na matemática. Se eu, uma professora da cidade, fazia tais perguntas, estas mereciam respostas – mesmo que fosse qualquer resposta.

Na confecção das redes, as mulheres utilizavam o mesmo tipo de náilon da tarrafa (náilon industrializado). Uma rede era feita com toda a quantidade de náilon do carretel, ou novelo, podendo medir de 40 braças a 60 braças, de acordo com a largura da malha e a espessura do náilon. Se fosse uma rede para capturar peixes pequenos e médios, usava-se o náilon com espessura de 20 milímetros, e a rede ficava com 60 braças. Mas, se fosse para peixes grandes, como a xira, por exemplo, então o náilon utilizado era o de 30 milímetros ou 35 milímetros. Nesse caso, a rede só teria 40 braças, pois a malha é maior e o náilon, mais grosso.

Quando questionadas sobre como aprenderam a fazer rede, as mulheres disseram que aprenderam com suas mães e que suas filhas também estavam aprendendo ou já haviam aprendido com elas. Afirmavam que, para aprender, bastava ficar olhando como a mãe ou outras pessoas do assentamento faziam e que quase todos da comunidade dominavam esse saber. A exceção era apenas para as pessoas que não eram dos assentamentos e que passaram a morar neles há pouco tempo, geralmente suas noras. O processo de transmissão pela observação é muito comum quando o saber a ser aprendido está relacionado a alguma atividade prática. Um assentado explicou como, em sua família, funcionava o aprendizado das práticas: “Eu aprendi a medir as tarefas de terra vendo meu pai medir. O meu pai aprendeu com o meu avô, que aprendeu com o meu bisavô. Eu já ensinei aos meus filhos, e eles já estão ensinando aos meus netos” (Curinha, assentado em Santana dos Frades). A narrativa de Curinha converge com o que Iturra afirma quando se refere à questão do saber e do aprendizado no meio rural:

O camponês é a pessoa que aprende na prática do trabalho a maneira de entender o universo que o cerca. Desde o início de sua vida, as pessoas vão observando as atividades que os familiares e os vizinhos realizam, e já em suas brincadeiras executam a mímica da realidade que, eventualmente, enfrentarão quando forem adultos.² (1992, p. 134-135, tradução minha)

De fato, ao acompanhar a comunidade em suas práticas de produção, observei como as crianças eram introduzidas nessas práticas e como eram ensinadas sobre elas. Aprendiam observando os pais e demais pessoas do assentamento quando estavam exercendo determinada atividade. Os “métodos” de ensinar incluíam, além da observação, tentativas feitas pelas próprias crianças de realizar as práticas, ou seja, ao invés de somente observarem os adultos tecendo uma tarrafa, por exemplo, elas efetivamente tentavam também tecê-las. Em diversas oportunidades, pude observar crianças tentando tecer alguns dos produtos artesanais que são feitos na comunidade. Em Santana dos Frades, quando em uma

² “El campesino es la persona que aprende, en la práctica del trabajo, la manera de entender el universo que lo circunda. Desde el comienzo de su ciclo de vida, las personas van observando la actividad que su grupo doméstico y sus vecinos realizan, y ya em sus juegos ejecutan la mímica de la realidad con que, eventualmente, se enfrentará cuando sea adulto.”

ocasião cheguei à casa da família que queria entrevistar, encontrei três crianças “brincando” de fazer rede. A menina, filha da entrevistada, tinha um cesto de brinquedo no colo com náilon e agulha de tecer rede. Enquanto ela “tecia”, as outras duas crianças observavam, esperando a sua vez de também tecer, já que havia apenas uma agulha e elas se revezavam entre si.

Processo de aprendizagem semelhante foi analisado por Duarte (2003, p. 42), quando da realização de sua pesquisa com trabalhadores da construção civil no Rio Grande do Sul. Segundo a autora, “a maioria deles ingressou nesta profissão ainda muito cedo [...] encaminhados geralmente pelo pai ou algum parente próximo”, sendo comum a presença de filhos dos trabalhadores nos canteiros de obra, acompanhando e, às vezes, ajudando os pais. Sobre um dos momentos de aprendizagem de crianças nos canteiros de obra presenciados pela autora, ela relata o seguinte:

[...] nas obras, observei a presença dos filhos de seu Aristides, de seu Pedro, de seu Luís e de Valmir já aprendendo o ofício de pedreiro. Os mais jovens [...] Idnei e Ivonei, com idades de oito e treze anos [...]. Por muitas vezes, Ivonei tentou assumir a tarefa de “misturar a massa” sozinho, mas foi impedido pelo servente, que lhe permitia somente encher os baldes com água. Porém quando o servente se descuidava, ele enchia a pá de areia e jogava na betoneira, participando do processo de preparação da massa que seria usada para o concreto de uma laje.

A autora continua relatando as tentativas da criança, para fazer funcionar a betoneira até ter êxito, quando passa a ocupar outro *status* no grupo de pedreiros, o de quem ultrapassou uma importante barreira e conquistou outro lugar no mundo adulto.

A ESCOLA E AS PRÁTICAS SOCIAIS

A pesquisa realizada mostrou-me que as unidades de medida que integram a cultura camponesa, como a braça, o palmo, a polegada, o celamim e a vara, somente “entravam” na escola de forma muito indireta e esporádica. Apenas nas aulas de artes, as alunas e os alunos eram convidados a apresentar o artesanato da sua comunidade. A partir das narrativas que escutei e do que observei, esse tem sido o

único espaço no qual a escola de cada um daqueles assentamentos tem permitido que os saberes das práticas sociais das famílias assentadas se façam presentes.

Assim, a escola que observei nos assentamentos não se articulava à vida camponesa, é uma escola que está nos assentamentos, mas com as fortes marcas do urbano. Não havia, ao menos aparentemente, nada que pudesse ser identificado como marcas de uma educação planejada e organizada para as especificidades daquele meio rural. Knijnik (2001, p. 142) tem problematizado essa questão, dizendo que “a escola do meio rural, assim, é uma escola que, estando lá, está fora dali”. E continua a autora: “São milhões de crianças que, na escola, vêm seu mundo sempre ocultado, seja através do que consta nos livros didáticos, seja através dos conteúdos que são trabalhados na sala de aula, conteúdos da cidade”.

Pude constatar, por ocasião da pesquisa de campo, que, nos dois assentamentos, havia um descompasso muito grande entre a vida escolar das crianças e jovens assentados e a vida camponesa “fora” da escola. Os saberes presentes nas práticas sociais, criados e recriados pelas pessoas da comunidade, pareciam não ser do conhecimento dos responsáveis pela escola. As narrativas que escutei das professoras mostravam como esses saberes estão ali silenciados, fazendo-me pensar sobre o lugar que a escola tem ocupado nos assentamentos Santaninha e Santana dos Frades e sobre o quanto a cultura camponesa, no âmbito da educação matemática, está ausente ali.

O setor de educação do Movimento Sem Terra – MST – tem tentado, ao longo de sua história, construir uma educação identificada com seus princípios, que atenda às necessidades das crianças, dos jovens e dos adultos dos acampamentos e assentamentos. Tarefa de difícil implementação, devido, talvez, ao amplo universo de pessoas que tal proposta pretende atingir e também por pretender romper com as marcas da escola “tradicional”, imprimindo outras marcas nos processos educativos. Mesmo que atualmente o MST conte com algumas experiências que apontam nessa direção “do novo”, esse tem sido um processo de difícil realização. Knijnik aborda essa questão sobre as contribuições do MST na educação popular. Segundo a autora, muitos são os entraves que dificultam a implementação dessa proposta de educação:

O processo é lento, percorrido com avanços e recuos, frente às dificuldades encontradas quanto à formação dos professores, condições materiais das escolas e resistências encontradas na comunidade escolar [...]. Isto poderia ser bastante problemático se não fosse objeto de atenção das lideranças do movimento [...]. A (pré)ocupação com esta defasagem [entre o proposto e o implementado] tem sido analisada permanentemente pelas(os) integrantes do MST. (1997, p. 269)

As professoras dos assentamentos de Santaninha e de Santana dos Frades, embora fossem assentadas, não tinham uma grande participação nas atividades organizadas pelo MST. Enquanto realizava a pesquisa de campo, o Setor de Educação da região tinha pouca influência nas escolas, e os materiais didáticos produzidos pelo movimento não estavam disponíveis. Havia, no entanto, uma preocupação grande na comunidade com a qualidade do que estava sendo ensinado na escola, evidenciando o que Knijnik mostrou sobre a preocupação dos próprios integrantes do MST com a defasagem entre a proposta e sua implementação.

As dificuldades, enfrentadas pelo MST, de lidar com a instituição escolar, principalmente com as que, como observei em Santaninha e Santana dos Frades, não estabelecem vinculações mais estreitas entre a cultura camponesa e o processo educativo formal, têm sido motivo de constante preocupação para os responsáveis pela educação do movimento. Caldart (2000, p. 242) diz que “escola e Movimento têm, de fato, lógicas contraditórias entre si. Talvez por isso, em tantos lugares, mesmo aqueles onde estão os sem-terra, Movimento e escola nem se tocam”. Nesses lugares, conforme pude observar nos assentamentos que estudei, muitas questões que atualmente o movimento já discute, como as de gênero, ainda não têm repercussão na escola. O que observei é que o currículo escolar praticado naquelas comunidades tende a uma homogeneização cultural. Pareceu-me distante o momento em que as escolas de Santaninha e Santana dos Frades terão um currículo com as marcas da diferença, um currículo que, de acordo com Corazza:

[...] assimila as experiências de professores e professoras, de mães, pais e alunos, de funcionários de escolas, de sindicatos e movimentos sociais, [...] ignora as divisões e classificações de saberes, baseadas em níveis de escolarização ou séries, ciclos ou faixa etárias, áreas de estudo ou disciplinas convencionais. Compreendendo-se como pós-disciplinar, ele

seleciona seus saberes com base no único critério de serem produtivos para analisar problemas sociais e políticos, representações de identidades e de autoridade, fatores econômicos e morais, diversas definições do Eu e as micro-histórias subjugadas. (2002, p. 107 e 109)

Quando a diretora da escola de Santaninha afirmou que nem ela nem as outras professoras sabiam ensinar as unidades de medida diferentes das do sistema métrico oficial, parecia que não estava desconsiderando a importância disso, que não havia má vontade em aprender sobre o tema, tampouco uma intencionalidade de não incluir no currículo outros saberes que não os usualmente ensinados. A falta de condições materiais e a impossibilidade de uma formação docente qualificada impediam-nas de discutir essas questões e de fazer tentativas de mudança curricular.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de o Brasil utilizar um sistema de unidades de medida reconhecido e aceito internacionalmente – o sistema métrico francês –, há uma grande quantidade de trabalhadores e trabalhadoras do campo, principalmente no nordeste sergipano, que utilizam unidades de medida populares e constroem seus instrumentos de medir, tomando como referência o próprio corpo. É o caso da vara, do palmo, da braça e da polegada, que trabalhadores e trabalhadoras dos assentamentos de reforma agrária, no município de Pacatuba (Sergipe), usam para plantar, colher, comprar e vender terra, na produção agrícola e artesanal.

Ficou evidente também que, mesmo preservando suas práticas culturais, havia abertura para outras experiências culturais, que, inclusive, em alguns momentos, se misturavam, provocando certo hibridismo. Ao lidar com a interferência de outras culturas, os assentados e assentadas acabam por introduzir mudanças na sua própria prática cultural, ressignificando-a. Eles mantêm práticas sociais que já eram exercidas por antepassados, mas não com o olhar somente no passado, como algo estático, imutável, fixo.

A pesquisa realizada mostrou-me que as práticas sociais da produção e as unidades de medida nelas envolvidas fazem parte “da história, do trabalho e da cultura” de camponeses dos assentamentos de Santaninha e

Santana dos Frades. Possivelmente, a inclusão de tais práticas e unidades de medida no currículo escolar, bem como as teorizações contemporâneas do currículo e a Etnomatemática, conseguem “fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, G. M. C. P. *O Uso da matemática na agricultura: o caso dos produtores de cana-de-açúcar*. Recife, 1988. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. [Orientadores: David Willian Carraher e Ana Lúcia Dias Schlieman.]
- BURBULES, N. C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003, p. 159-188.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano, 1: artes de fazer*. 8. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORAZZA, S. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-114.
- _____. *O Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- D'AMBROSIO, U. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (orgs.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004, p. 39-52.
- _____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DUARTE, C. G. *Etnomatemática, currículo e práticas sociais do “mundo da construção civil”*. São Leopoldo, 2003. Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- ITURRA, R. Letrados y campesinos: el metodo experimental en antropología economica. In: GUZMAN, E. S.; MOLINA, M. G. de. *Ecología, campesinato e historia*. Madrid: La Piqueta, 1992.
- KNIJNIK, G. A Contribuição do MST para a educação popular: o novo na luta pela terra. In: STÉDILE, J. P. (org.). *A Reforma agrária e a luta do MST*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 263-270.
- _____. Análise da proposta dos PCN. *Educação & Realidade*, n. 21, p. 253-259, jan./jun.1996a.
- _____. Educação rural: nos silêncios do currículo. In: SCHMIDT, S. (org.). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 141-143.
- _____. *Etnomatemática: aportes teóricos e metodológicos*. Belo Horizonte: UFMG, dez. 2004a. [Palestra proferida].
- _____. Etnomatemática na luta pela terra: “uma educação que mexe com as tripas das pessoas”. In: FOSSA, A. (org.). *Facetas do diamante: ensaios sobre educação matemática e história da matemática*. Rio Claro: Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2000, p. 11-29.
- _____. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

- _____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de (orgs.). *Etnomatemática: currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004b, p.19-38.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SANTOS, L. H. S. dos. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, n. 22, p. 81-115, jul./dez. 1997.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SILVEIRA, R. M. H. A Entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos, 2: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 119-141.

A ética como práxis na educação da infância

Nilda da Silva Pereira

RESUMO

O artigo destaca a importância de um currículo de educação infantil voltado para o ensino de Ética. Mostra o modo pelo qual uma instituição de educação infantil pode respaldar em seu projeto político-pedagógico a prática sistemática das discussões, reflexões e debates sobre os valores morais estabelecidos em nossa sociedade, bem como o exercício coletivo de construção de novas regras e normas. O artigo também analisa o modo como algumas professoras trabalham a ética na instituição e o desenvolvimento crítico apresentado pelas crianças em relação aos valores que expressam a falta de cuidado com o outro ou com a vida humana.

PALAVRAS-CHAVE

ÉTICA — EDUCAÇÃO INFANTIL — INFÂNCIA — CURRÍCULOS

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A principal preocupação em meu trabalho como educadora sempre foi levar aos alunos e alunas a possibilidade de refletirem sobre os problemas sociais. Na minha vivência como professora de Filosofia, nos cursos de formação de docentes e na militância na área de educação, percebo que ainda são limitados os trabalhos das escolas que abordam esse tema.

Mesmo quando os movimentos de mulheres, índios, negros, sem-terra e outras organizações sociais lutam, buscando de fato sua cidadania, a maioria dos professores e das professoras não discute essas questões, ou apenas o fazem de modo muito tímido. O ensino nas escolas brasileiras, desse modo, ocorre quase sempre à margem do processo social, desvinculado da realidade. As reflexões sobre valores morais, exclusão, opressão, sexismo e raça são pouco apreciadas pelos docentes.

A formação no campo da ética nos dá subsídios para refletir sobre a moral, sobre os valores que assimilamos durante nossa formação, bem como para questionar seus fundamentos no contexto cultural. Sendo assim, é importante não confundirmos valores morais com ética. Enquanto os valores morais são um conjunto de normas e regras que regulamenta as atitudes e as relações das pessoas de uma determinada sociedade, a ética é a Filosofia Moral que possibilita a reflexão, a problematização e a interpretação do significado dos valores morais. Essa práxis pode ser efetivada desde a infância. Pois,

[...] os adultos dizem continuamente às crianças que devem se comportar bem, mas nunca discutem com elas o que é o bem; pedem-lhes que digam a verdade, mas nunca falam com elas acerca do que é verdade. E não só não discutem com as crianças, como também não concebem espaços para que elas conversem a respeito. (Santiago, 1999, p. 31)

De acordo com nosso entender, as crianças pequenas podem participar de estudos sobre a realidade. As relações sociais fazem parte da vida da criança. Ela não vive num mundo à parte. A sua autonomia, a identidade, o desenvolvimento pessoal e social são adquiridos juntamente com o conhecimento do mundo e com a ampliação de seu universo cultural.

Trata-se de uma proposta de educação que se contrapõe à educação não ética que, por muito tempo, vigorou no Brasil e cujo objetivo era

transmitir normas prontas e doutrinárias. O trecho do Decreto Lei 869, de 12 de setembro de 1969, que validou a Educação Moral e Cívica em nosso país, exprime bem esse objetivo:

A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade: a defesa do princípio democrático, através da presença do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; a preservação, o fortalecimento de valores e a projeção de valores espirituais e éticos da nacionalidade; o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; [...] o culto à obediência à lei, da fidelidade ao trabalho, e da integração na comunidade. (Lepre, apud Menin, 2002, p. 94).

Esse tipo de intervenção educacional não favorece a crítica, ele reforça o sistema opressor, ajuda na preservação da submissão e é incapaz de fornecer os elementos necessários à reflexão sobre os valores morais de determinada sociedade em dado momento histórico.

Outra forma de atuação que não leva à educação ética é a prática do *laissez-faire* em relação aos valores. De acordo com essa perspectiva, os professores adotam concepções diferenciadas sobre o que é certo, bom e justo. Por exemplo, um professor pode apoiar a necessidade do debate em sala de aula, enquanto outro não aceita nenhum tipo de pronunciamento em suas aulas. Desse modo, não há possibilidade de se formar um código moral na escola. Tudo é relativo. O que é certo para uma, é errado para outra, e, em meio a essa confusão, é muito difícil que a reflexão sobre os valores venha a ocorrer. Não existe regra estabelecida.

Entretanto, há uma outra maneira de entender a ética. Trata-se de uma ética que respeita a vida, que luta pela libertação e que fomenta posturas contra qualquer forma de opressão e exclusão, seja ela de classe, de raça ou de gênero. De acordo com esse ponto de vista, as diferenças entre as pessoas são de fundamental importância para garantir a riqueza de diversidade, e não motivo de discriminação, preconceito, racismo. Trata-se de uma ética crítica com princípio universal.

[...] o princípio da obrigação de produzir, reproduzir e desenvolver a vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade. Este princípio tem a pretensão de universalidade. Realiza-se através das culturas,

motivando-as por dentro, assim como aos valores ou às diversas maneiras de cumprir a “vida boa”, a felicidade, etc. Mas todas estas instâncias nunca são o princípio universal da vida humana. O princípio penetra todas elas, incitando-as à sua auto-realização. As culturas, por exemplo, são modos particulares de vida, modos movidos pelo princípio universal da vida humana de cada sujeito em comunidade, a partir de dentro. Toda norma, ação, microestrutura, instituição ou eticidade cultural têm sempre e necessariamente como *conteúdo* último algum momento da produção, reprodução e desenvolvimento *da vida humana* em concreto. (Dussel, 2002, p. 93)

No estado de Mato Grosso do Sul, algumas instituições de educação infantil (Centros de Educação Infantil – CEIs) têm desenvolvido projetos que abordam temáticas ligadas à ética e à cidadania,¹ entre elas, violência, drogas, fome e discriminação, o que mostra a sua preocupação com os problemas enfrentados em nossa realidade.

Este trabalho investigou uma dessas experiências, procurando detectar o contexto em que surgiu a idéia de trabalhar ética com crianças pequenas, os pressupostos teóricos que orientam a abordagem que está sendo adotada, os problemas com os quais as professoras têm-se defrontado nas aulas de Ética e os principais resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A preocupação com o saber, com o conhecimento transmitido pela escola, com o acesso aos bens culturais e com um currículo capaz de ajudar na construção de uma sociedade mais humana e menos excludente faz com que os educadores avaliem e reavaliem suas práticas individuais e coletivas.

Se pretendemos oferecer aos nossos alunos um conhecimento significativo, o nosso papel é desconstruir o conhecimento produzido pela

¹ Partimos do princípio de que “**cidadania como um conceito de totalidade**, deve significar para nós, **no contexto latino-americano, uma mudança radical** nas relações econômicas, institucionais, políticas, culturais, tecnológicas, enfim, uma mudança no modo de vida, tanto a nível interno como externo” (Soares, 2006, grifos da autora). Portanto, negamos os discursos neoliberais, renovados, comerciais e tecnicistas, principalmente dos discursos dos Estados Unidos, que, aparentemente, implicam uma idéia de cidadania. Nesse caso, a educação é um reforço para a manutenção das sociedades capitalistas.

cultura dominante e ajudar a construir um outro saber com a participação dos segmentos menos privilegiados de nossa sociedade, ou seja, é preciso que esses segmentos possam participar como sujeitos e com a sua real identidade.

Paulo Freire nos auxilia muito nisso. Sua luta contra a educação bancária² e, sobretudo, sua construção de uma pedagogia da resistência aos processos de opressão no Brasil e na América Latina são, sem dúvida, uma preocupação ética.

A ética de Freire está justamente na construção de uma teoria-prática para a libertação dos oprimidos, dos excluídos. Ele acredita na possibilidade de se construir a lógica de uma ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho e as atitudes racistas, fundamentalistas e sexistas. “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos” (2004, p. 41). No nosso entendimento, essa atitude é sobretudo ética e inseparável da prática política.

Freire acredita numa práxis autêntica, uma práxis que crie tensão em relação aos valores estabelecidos, que seja dotada de reflexão e ação e que se empenhe na transformação e na superação da sociedade opressora. “Cabe aos oprimidos, juntamente com os que com eles se solidarizam, ganhar consciência crítica da opressão e lutar por sua libertação” (Freire, 2004, p. 37-38). A educação como ato político, sem a pretensão de, sozinha, transformar a realidade, tem responsabilidade ética, afronta as práticas de exploração, discriminação de gênero, raça e classe – atitudes opressoras que levam o ser humano à miséria. Essa educação torna-se libertadora. Por partilhar esse princípio é que a pedagogia do oprimido implica dois momentos distintos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2004, p. 41)

² Paulo Freire utiliza esse termo para definir uma educação que não valoriza os alunos como sujeitos capazes de construir saberes. Eles são pessoas adaptadas e ajustadas. A pedagogia da educação bancária diz respeito a um ato de depositar, transferir e impor saberes. Os educandos funcionam como arquivos nos quais os professores depositam conteúdos acrílicos.

Segundo Paulo Freire, o despertar da consciência crítica se dá também com o processo educativo de conscientização. Homens e mulheres só podem ser conscientes à medida que conhecem. O conhecimento desperta o comprometimento com a própria realidade. A conscientização ocorre quando se consegue vislumbrar a percepção ingênua sobre a realidade. Tendo elementos para analisar as causas da opressão, as pessoas tornam-se conscientes, responsabilizam-se pelo social e lutam para transformar essa realidade.

É por meio do entendimento de que a realidade é criação humana, de como se estabelecem os processos de opressão e, ainda, da noção de que podemos transformar essa realidade, dado que a sociedade é mutável, que se forma a práxis da luta: ação-conscientização-transformação-libertação. Inserindo-se criticamente na história, os cidadãos tornam-se sujeitos construtores e reconstrutores da realidade.

A produção do conhecimento se dá por meio da articulação entre os saberes popular, crítico e científico, mediados pela experiência no mundo. A construção do conhecimento é coletiva, e esse conhecimento é relevante e significativo para os alunos e para os educadores.

No espaço escolar, a ética enquanto práxis educativa consolida-se, também, mediante a crítica ao real. Ela ajuda no sentido de que as pessoas repensem filosoficamente sua prática.

A ética aparece, pois, como uma reflexão crítica sobre a moralidade. Mas ela não é puramente teórica. A ética é um conjunto de princípios e disposições voltados para a ação, historicamente produzidos, cujo objetivo é balizar as ações humanas. [...] A ética, portanto, pode e deve ser incorporada pelos indivíduos, sob a forma de uma atitude diante da vida cotidiana, capaz de julgar criticamente os apelos acrílicos da moral vigente. (Casali, 2001, p. 119)

Toda explicação teórica deve ter a prática como referência. A atividade teórica só ganha sentido quando mediada pela prática. A prática humana torna-se significativa com a teoria. A ética não teria razão de ser se não pudesse intervir também na nossa prática.

Repensar filosoficamente a prática é trazer a ética para a nossa vida, dado que a reflexão crítica possibilita a construção de prática mais elaborada. É o que chamamos de práxis. Essa atitude deve ter o compromisso social de produzir uma nova realidade e, por isso, alerta-nos Kosik (2002, p. 222), “a *práxis* [...] não é atividade prática

contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade”.

A práxis social que leva à produção de nova realidade é revolucionária. Não se trata de qualquer práxis; trata-se de um tipo de práxis intencional na vida social. Intencional, porque possui planos ou objetivos preestabelecidos. O sistema intencional da práxis se caracteriza como reflexivo, com objetivos previamente traçados. Essa prática se opõe a uma práxis cega, opaca, sem projetos nem sujeito consciente. “Denominamos assim a práxis reflexiva, em oposição à práxis cega, inconsciente (inintencional), que não pode ser aplicada a um objetivo, projeto ou intenção prévios” (Vázquez, 1977, p. 318).

Se somos produtores da realidade social, podemos mudá-la de modo revolucionário. A ética entra como uma grande aliada nessa ação que nos ajuda a compreender a totalidade do sistema moral, valores e normas de uma realidade. A ética é práxis porque oferece elementos para a reflexão sobre o agir das pessoas em sociedade.

A práxis é construída pela prática humana de forma mais elaborada. Isso significa que a ação humana passa por mediações teóricas e práticas, transformando o agir em dimensões criadoras e transformadoras. A ação, sem os componentes de reflexão, é pragmática. Trata-se apenas de técnica mecânica. A teoria, dissociada da prática, é uma contemplação que se torna ineficaz diante da realidade concreta. A prática como práxis, de acordo com Severino, é pensada segundo uma perspectiva crítica e emancipadora, pois visa à construção de um estágio melhor de vida (2001, p. 46). A ética é fundamental à práxis. A formação ética, portanto, é imprescindível ao currículo escolar.

A reflexão exige comprometimento com as mediações históricas e com as referências socioeconômicas, políticas e culturais. No campo educacional, a ética firma o compromisso de contribuir para que o conhecimento seja construtor de cidadania. Ela parte do princípio de que “não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva” (Severino, 2001, p. 95). A reflexão sobre a moral, a investigação moral, tem como função buscar o *bem*. Acreditamos plenamente que o *bem* deve sempre atuar na total afirmação da vida. O *bem* é a máxima reprodução da vida. É o direito à alimentação, à moradia, à vestimenta, à saúde e à educação.

A vida em sua plenitude descarta a miséria, a falta de cidadania, de alimento, situações essas enfrentadas por milhões de pessoas em todo o mundo.

Lutar pela libertação é lutar pela vida, pelo sujeito ético. Aliás, como nos ensinou Dussel, a vida humana é o conteúdo da ética. Toda tese desenvolvida por Dussel é uma defesa da ética. Em suas obras, encontramos pressupostos teóricos importantes que respaldam a nossa luta pela libertação.

[...] encontramos-nos diante de um fato massivo da crise de um “sistema-mundo” que começou a se formar há 5.000 anos, e está se globalizando até chegar ao último rincão da Terra, excluindo, paradoxalmente, a maioria da humanidade. É um problema de vida ou morte. Vida humana que não é um conceito, uma idéia, nem um horizonte abstrato, mas o *modo realidade* de cada ser humano concreto, condição absoluta da ética e exigência de total libertação. (Dussel, 2002, p. 11)

Para Dussel, a ética nasce no momento em que surge a vida humana, o ser comunitário, o sujeito ético, já que o conteúdo da ética é a vida; o princípio obrigatório da ética é o da produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana concreta de cada sujeito ético em comunidade.

Nesse sentido, a exclusão, a morte da maioria das vítimas do sistema-mundo, requer uma ética da vida, ou seja, precisa de libertação, e esse é o caminho que a ética deve tomar. A libertação requer criticidade ética. É a partir da crítica que o oprimido percebe a sua real condição e busca comunitariamente a libertação.

METODOLOGIA

Estudamos o ensino de Ética para as crianças de 3 a 7 anos. Optamos por fazer um estudo de caso no CEI José Eduardo Martins Jallad (Zedu), na cidade de Campo Grande, no Parque dos Poderes (sede administrativa do governo de Mato Grosso do Sul). O Centro de Educação Infantil pertence ao Estado de Mato Grosso do Sul. As famílias de funcionários públicos estaduais que trabalham nas repartições do Parque dos Poderes deixam suas crianças no horário de trabalho no Zedu. Sabíamos que essa instituição tinha *um caso com a ética*, um caso raro, um acontecimento especial e relevante para o ensino público

brasileiro, pois a equipe pedagógica desenvolvia projetos relacionados ao ensino de Ética.

A postura da pesquisadora foi a de sujeito-observador. Mergulhamos no espaço escolar, procurando entender o contexto cultural e social em que está inserida a prática educacional do grupo do CEI. Voltou-se a atenção para as limitações e riquezas das ações. Em nenhum momento deixamos de considerar as professoras e as coordenadoras como sujeitos históricos e produtoras de conhecimentos. Tivemos também o cuidado ético de solicitar sempre a autorização das educadoras para citarmos suas falas e divulgarmos seus nomes; transcrevemos suas falas na íntegra e depois as consultamos, a fim de verificar se elas estavam de acordo, sempre com a preocupação de não alterar nada do que tenha sido dito pelas professoras e coordenadoras.

Desenvolvemos o estudo em 7 salas de aula, com 16 professoras, 2 coordenadoras pedagógicas e com a ex-diretora do CEI. Observamos o cotidiano e participamos dele, acompanhando as aulas, as reuniões de estudo e o planejamento das aulas. Entrevistamos as professoras, as coordenadoras e a ex-diretora. Analisamos os projetos didáticos, os planejamentos e o material de estudos. Examinamos também os autores e materiais que serviam de base para os seus estudos. Participamos das reuniões da equipe e conversamos sobre o trabalho desenvolvido. A troca foi intensa e a aprendizagem, também.

Deixamos claro para as educadoras que todas as ações relacionadas ao ensino da Ética seriam importantes para o estudo. As nossas interferências respeitariam plenamente a realidade da equipe e o trabalho desenvolvido por ela. Durante toda a pesquisa, partilhando experiências, dialogando sobre a prática, discutindo dificuldades e possibilidades, produzimos mais um pouco de conhecimento em relação à práxis da ética na escola.

O estudo dessa experiência, que hoje podemos chamar de *um belo caso*, certamente trará elementos que ajudarão educadores a abordar a ética no contexto escolar. A pesquisa não mostrou apenas os resultados positivos, mas também teceu críticas e destacou alguns aspectos que podem ser melhorados.

RESULTADOS

A capacitação sobre ensino de Ética promovida pela direção e coordenação do CEI, mesmo que ainda insuficiente, garantiu que as professoras tivessem a fundamentação teórica básica para trabalhar ética com as crianças. As leituras, as constantes capacitações, as discussões sobre necessidades, dificuldades e as palestras fizeram com que as educadoras enfrentassem as primeiras aulas e dessem continuidade à proposta.

O sucesso da proposta deveu-se, em grande medida, à persistência da equipe, ao estudo coletivo e, principalmente, à percepção de que seria possível elaborar um currículo em que a ética tivesse um peso considerável em meio de tantos conhecimentos (linguagem, ciências naturais/sociais e matemática). As educadoras perceberam que trabalhar a ética em sala de aula possibilitaria uma mudança de postura por parte das crianças, não no sentido de a criança “ser boazinha”, de fazer tudo o que lhe fosse determinado, mas no sentido de fazer com que a criança tenha o hábito de refletir, discutir, interpretar uma moral que discrimina, exclui e não zela pela vida. Trata-se de uma prática que ajuda a fazer com que as posturas sejam repensadas, ao mesmo tempo em que se cria espaço para a construção de uma nova lógica moral, pois a ética, ao explicar a moral, influencia esta. As professoras passaram a almejar uma moral pautada por uma preocupação com o bem-estar da comunidade, uma moral que incentivasse as crianças a repensar suas atitudes e buscar novos valores.

Segundo o relato das professoras, depois que se introduziram as discussões sobre cidadania e ética, as crianças apresentaram uma série de mudanças: elas passaram a ajudar e a respeitar mais os colegas, a dividir e a compartilhar tarefas e cobrarem mais solidariedade dos amigos. Observou-se um aumento na autonomia das crianças no que se refere ao desempenho das tarefas, bem como mais responsabilidade ao executá-las e ao externar suas opiniões. Isso para não mencionar a melhoria da capacidade crítica.

Várias pessoas do grupo relataram que o desenvolvimento do trabalho levou as crianças a melhorar sua auto-estima. O caso mais citado foi o de Inajá,³ uma menina de ascendência indígena e negra. Toda vez

³ O nome da criança é fictício.

que ia sair de casa, Inajá ficava horas e horas se arrumando na frente do espelho. Um dia, depois de ter participado do Projeto de Raça, Gênero e Etnia juntamente com sua mãe, na hora de ir para a escola, ela pegou suas coisas e foi saindo. A mãe perguntou: “Ué, você não vai se arrumar?”. A filha rapidamente respondeu: “Eu já sou bonita de qualquer jeito! Não ‘precisa’ eu ficar me arrumando tanto”. Esse fato mostrou que o trabalho com os conteúdos de ética e valores ao mesmo tempo em que contribuiu para a conscientização da turma, fez com que as crianças se identificassem, passassem a gostar de si mesmas e valorizassem suas identidades.

Outro fato relevante foi a mudança de comportamento das crianças e dos pais no que diz respeito a hábitos de cortesia. Antes de participarem do projeto, tanto as crianças como seus pais não cumprimentavam as pessoas ao chegar ao CEI pela manhã. Diante disso, as professoras, durante as aulas, discorreram sobre cortesia, respeito, sobre por que devemos cumprimentar as pessoas, despedirmo-nos delas, agradecer-lhes e, ainda, sobre como “as pessoas gostam de ser bem tratadas”. Essas regras são consideradas positivas pelas professoras e as crianças devem ser estimuladas a colocá-las em prática.

O grupo não trabalha somente com ética. Nas aulas de Cidadania, fala-se sobre regras e valores; porém, apesar de serem poucas, há professoras que não diferenciam moral de ética. Seria necessário esclarecer a essas professoras que não é papel da ética ensinar o modo pelo qual a pessoa deve agir individualmente e muito menos transmitir certas noções particulares de bem e mal. Ela contribui para que orientemos nossas ações, mas não dita o que devemos fazer a todo momento. Não se trata de educação moral e cívica. É importante entender que na sociedade há normas, regras, valores e que podemos refletir sobre eles, discuti-los, interpretá-los e mudá-los, tendo sempre em mente que a pessoa tem o direito à dignidade e à vida.

No nosso modo de ver, a forma de o CEI articular os conteúdos com as dificuldades vivenciadas na prática diária da escola e as questões mais universais da realidade social (meio ambiente, fome, consumismo, etc.) mostrou-se importante, pois a criança que está em formação, além de precisar de “dicas” diárias, de que se cobre delas as “palavras mágicas” (por favor, com licença, obrigado, etc.), essa criança precisa aprender que ela pode resolver seus problemas sem bater, morder, beliscar, que

ela deve ter cuidados diários com a higiene do corpinho, do ambiente, e que deve dividir o espaço, os brinquedos, os alimentos com o colega. Trabalhar o egocentrismo próprio da infância possibilita à criança compreender a realidade, desenvolver a consciência crítica, fazendo com que ela não fique, portanto, com uma visão reduzida e fragmentada do cotidiano. Devemos nos lembrar que a educação ética, comprometida com a universalidade, e moral, enquanto fenômeno particular, atua no “desenvolvimento das potencialidades dos educandos, cada um em sua irreduzível singularidade, em tensão dialética com as potencialidades coletivas de seu grupo (particularidades) e de toda a humanidade (universalidade)” (Casali, 2001, p. 122).

Percebemos essa preocupação no ensino de Ética na instituição que pesquisamos.

Não queremos roda de crianças para discutir “respeito ao outro” ou “palavras mágicas”. Devemos partir da realidade que temos e vivemos. Por exemplo, temos que discutir sobre as crianças do Pantanal que levantam de madrugada para catar minhoca no lamaçal, com lama até o pescoço, para vender [a turistas pescadores] e não morrerem de fome. (Depoimento de uma coordenadora do CEI Zedu, março de 2006)

Mas há dificuldades; entre elas, a incongruência entre a maneira como a escola e a família trabalham os valores. Um episódio relatado pelas educadoras exemplifica isso. Num caso de briga entre crianças, os envolvidos foram incentivados pela professora a resolver o conflito de modo pacífico. A criança que agrediu o colega pediu desculpas e o caso terminou sem maiores problemas, com ambos brincando juntos. Em casa, entretanto, os pais, ao saberem do episódio, orientaram a criança que sofrera a agressão a revidar, além de a proibirem de brincar com o colega.

É comum esse tipo de orientação da família. Quando a criança chega em casa arranhada, mordida, os pais ficam furiosos e, no ímpeto da raiva, estimulam a criança a pagar na mesma moeda, ou adotam a *Lei de Gerson*, com o filho ou filha sempre levando vantagem.

A nosso ver, falta ao CEI organizar oficinas, debates e palestras com as famílias, que propiciem o entendimento do trabalho que vem sendo desenvolvido e incentivem o diálogo franco entre educadoras, mães e pais.

Podemos convencer a família de que a educação infantil é comprometida com a criança, pois os pais só passam a confiar na escola quando percebem que o cuidado, a atenção e o acolhimento estão impreter-

velmente presentes em seus objetivos educacionais. A família só fica tranqüila se entende que educar pressupõe cuidado. Ora, como é que a escola “pode educar sem cuidar?” (Kramer, Bazílio, 2003, p. 75). Se educamos, estamos cuidando, zelando e também protegendo.

Ouso dizer que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade –, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais. (Kramer e Bazílio, 2003, p. 78)

Uma vez que no CEI estudado as dificuldades são resolvidas em grupo – os problemas são levados às reuniões e, nelas, as pessoas tentam chegar a uma solução para eles –, entendemos que cabe à equipe de educadoras colocar em pauta os motivos que dão origem às crises entre a família e a escola. Só assim será possível enfrentar um problema que aflige há tempos as educadoras e, certamente, os pais.

Outra questão apontada por algumas educadoras é que nem todos percebem que existem problemas e que eles devem ser resolvidos. No grupo, aquelas que lêem, pesquisam, estudam e, enfim, têm uma visão mais ampla das questões, ficam incomodadas com certas posturas, certos deslizes cometidos pelas colegas e com a linguagem de senso comum adotada por algumas delas.

Entretanto, a nosso ver, quem consegue ter uma visão mais ampla do mundo e do trabalho deve ter paciência histórica com os demais e dar subsídios para que o grupo melhore sempre. Não devemos nos irritar com uma colega porque achamos que a sua compreensão dos fatos é ingênua e, às vezes, insuficiente.

Uma das ex-professoras de Cidadania do CEI Zedu alerta para essa compreensão. Segundo ela, no decorrer de nossa trajetória de vida e na academia, não somos incentivados nem estimulados a pensar, a refletir sobre as coisas, ou questioná-las. Somos apenas receptores. Diante dessa realidade, para desenvolvermos um trabalho realmente voltado ao pensamento e à reflexão constante em nossa prática diária, é preciso que nós, educadores, passemos por uma efetiva mudança de postura.

Esse exercício pode ser desenvolvido a cada dia. Tal procedimento não é fácil! Mudanças demandam tempo.

As desconstruções e construções requerem tempo e espera. Devemos acolher os colegas com as suas histórias e, a partir disso, elaborar juntos projetos de aprimoramento, mesmo que a outra pessoa esteja num estágio diferente de conhecimento. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém é totalmente ignorante. O que temos são conhecimentos diferenciados. A inexperiência das professoras, em relação ao ensino da Ética, prejudica um pouco o trabalho. Porém, isso é normal e aceitável, pois elas estão lidando com uma área nova e, portanto, têm dificuldade quanto a encontrar referências e materiais didáticos específicos para desenvolver suas aulas. Dar aula de Ética para criança não é fácil. Apesar das dificuldades, as professoras reconhecem que estão se enriquecendo com a experiência. Como disse uma das coordenadoras, “o trabalho vai melhorando a cada ano”.

Sim, os pontos de vista vão melhorando a cada dia, pois há empenho no que se refere a aperfeiçoar o ensino de Ética no CEI. Os conteúdos são propostos em função das necessidades de mudança e, na avaliação do grupo, essas necessidades sempre aparecem, o que leva as educadoras a pensar nas mudanças com o objetivo de melhorar o trabalho.

Neste artigo, tocamos em alguns pontos que tínhamos formulado como hipótese e que foram confirmados durante a investigação:

1) *A maioria das dificuldades enfrentadas no ensino de Ética deve-se à falta de fundamentação teórica*: essa suposição foi confirmada porque, apesar de as professoras participarem de cursos de capacitação, elas ainda não têm uma formação aprofundada em Filosofia Moral nem uma formação voltada para o processo de construção de valores por parte das crianças. Tal fato certamente representa uma dificuldade, já que as professoras necessitam fazer leituras que seriam desnecessárias se tivessem essa formação. Não estamos afirmando que quem é formado em Filosofia está dispensado de estudar o ensino de Ética. Entretanto, acreditamos que um filósofo não precisaria se apropriar de alguns conceitos básicos, porque já os assimilou no decorrer de seus estudos e da sua profissão.

A ausência de domínio da teoria leva à comprovação de outra hipótese:

2) *A escola aborda valores segundo um ponto de vista moralista*: embora a orientação didática nas reuniões e nas discussões não adote esse

ponto de vista, ele está presente no plano individual, configurando-se como uma prática na sala de aula. Esbarramos novamente na defasagem teórica. Algumas professoras confundem ensino de Ética com educação moral, ou seja, ensinam os valores morais que elas particularmente consideram positivos, não diferenciando, portanto, moral de ética. Essa postura pôde ser observada nas orientações em sala de aula: “Não devemos falar palavrão porque é feio. Quem falar vai ficar de castigo.” Esses são exemplos que mostram que não se discutiu com as crianças o que é feio, por que é feio, nem o desrespeito para com o outro, muito menos o significado dos xingamentos e da ofensa em relação ao outro.

Nesse caso, observa-se que é:

3) *Necessário aprofundar-se os estudos sobre o ensino de Ética e também promover a capacitação permanente dos professores sobre o assunto*: a hipótese de que o ensino de Ética segue a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais –PCNs – não foi comprovada. De fato, a experiência no CEI surgiu de uma necessidade real de discutir gênero e raça. Além disso, o grupo considerou inadequada a proposta dos PCNs no que diz respeito a trabalhar os valores. A avaliação da equipe é de que os “Parâmetros” são uma proposta que leva a uma abordagem dos valores descontextualizada do real.

As educadoras, por meio de uma atividade coletiva, construíram dois grandes projetos de cidadania que trabalham os aspectos éticos, levantando os conteúdos a serem desenvolvidos e discutindo-os nas reuniões. Desse modo, não foi comprovada a hipótese de que as professoras trabalham valores morais independentemente de um projeto mais amplo sobre ética. A pesquisa mostrou o empenho das educadoras na introdução do ensino de Ética na educação infantil. Comprometidas com os seus fazeres pedagógicos e com as crianças, as coordenadoras, as docentes e a diretora constroem no dia-a-dia uma práxis voltada para o bem-estar dos alunos. As aulas de Cidadania e de Ética formalizam essa transformação.

Para manter o ensino de Ética com as crianças, as educadoras, além de aprenderem, tentam romper com o senso comum. Estudam, discutem e renovam criativamente a metodologia de trabalho. Trabalhar ética com crianças tão pequenas requer um esforço imenso. As professoras, mesmo com uma formação incompleta no que diz respeito ao conteúdo, conseguiram se organizar coletivamente para serem

bem-sucedidas nas aulas. Elas sabem que podem avançar e tornar o ensino brasileiro melhor. Por isso, aceitaram o desafio de lecionar as aulas de Cidadania e de Ética.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. Decreto Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. *DOU*, 15 set. 1969. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/pesquisar.do>>. Acesso em: 25 maio 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília, 1997.
- CASALI, A. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (orgs.). *Conhecimento, pesquisa e educação*. Campinas: Papirus, 2001, p. 109-124. (Série Cidade Educativa.)
- DUSSEL, E. *Ética da libertação*: na idade da globalização e da exclusão. Trad. Ephraim F. Alves, Jaime Clasen e Lúcia Orth. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KRAMER, S.; BAZÍLIO, L. C. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MENIN, M. S. de S. Valores na escola. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan.-jun. 2002.
- SANTIAGO, G. História das histórias. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mirian (orgs.). *Filosofia para criança*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SOARES, H. Cidadania como um conceito de totalidade. *A razão*. Disponível em: <<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/cidadania.html>>. Acesso em: 30 abr. 2006.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Trad. Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

Os autores

Alexandro Rodrigues Ribeiro

Natural de Vila Prado Ferreira – PR. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT –, é mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN –, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – Prodema. Sua dissertação, desenvolvida sob orientação do Prof. Aécio Cândido de Sousa, Ph.D, do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, é *Práticas educativas ambientais e seus reflexos: um estudo de caso no ativo produtivo da Petrobras no município de Alto do Rodrigues – RN*. É professor substituto do Departamento de Economia da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – e desenvolve projetos socioambientais para associações comunitárias em assentamentos rurais e associações que trabalham com coleta seletiva de materiais recicláveis. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: Ivalex_6@hotmail.com.

Ednei Nunes de Oliveira

Natural de Umuarama – PR. Graduado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – UEM –, é doutor em Lingüística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. O título da sua tese, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Esteves da Rocha, da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, é *A Lingüística de corpus no ensino-aprendizagem de línguas: um estudo de caso das práticas de professores da educação básica de Dourados (MS)*. É professor da Universidade Federal do Acre – UFAC – e capacitador de docentes para utilização da informática no ensino. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: edneio-liveira@gmail.com.

Fátima Aparecida Silva

Natural de São Paulo – SP. Graduada em História pela Universidade do Tocantins – UNITINS –, é mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba/SP – Uniso, Programa de Pós-Graduação em Educação. O título de sua dissertação, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González, da Universidade de Sorocaba/SP, Programa de Pós-Graduação em Educação, é *Escola, movimento negro e memória: o 13 de maio em Sorocaba 1930*. Está cursando doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. É militante do movimento negro Instituto Afro-Brasileiro Araguainense (IABA) em Araguaina – TO. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: fasilva2001@yahoo.com.br.

Francisco Cláudio de Sousa Silva

Natural de Pindaré-Mirim – MA. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA (*Campus* de Altamira) –, é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Programa de Pós-graduação em Educação (Área: Políticas de Educação e Sistemas Educativos). O título de sua dissertação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Sonia Giubilei, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educativos (Depase), é *A evasão escolar de jovens do ensino médio em uma escola pública de Itaituba-Pará*. É professor do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação. Atualmente presta assessoria técnica à Secretaria Municipal de Educação de Itaituba – PA – e é filiado ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará – SINTEPP. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: souclfra@yahoo.com.br.

Ione da Silva Jovino

Natural de São Paulo – SP. Graduada em Letras (Português) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR –, Programa de Pós-Graduação em Educação. O título de sua dissertação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Anete Abramowicz, da Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, é *Escola: as minas e os manos têm a palavra*. É professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, PR – e pertence à Equipe Técnica da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo – Educação Básica da Rede Estadual de São Paulo (CENP/SEE). Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: ionejovino@terra.com.br.

Jair Santana

Natural de Curitiba – PR. Graduado em Educação Artística (Licenciatura em Música) pela Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP –, é mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba – SP – Uniso, Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Construção do Conhecimento nas Relações Escolares. O título de sua dissertação, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lucia de Amorim Soares, da Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, é *Rap e escolaridade: um estudo de caso com afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba – SP*. É professor da rede municipal, pertence à Associação Cultural de Negritude e Ação do Paraná (ACNAP). Está cursando doutorado na Universidade Federal do Paraná – UFPR –, Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa em Cultura, Escola e Ensino. Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: jair_santana@brturbo.com.

Laésse Venancio Lopes

Natural de Marilac – MG. Graduado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Unesp – e Especialista em Educação Ambiental pelo Instituto de Biologia da Universidade Estadual Paulista – Unesp (*Campus* de Rio Claro), é mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista – Unesp (*Campus* de Araraquara) –, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. O título de sua dissertação, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, da Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, é *Espaço rural e temática ambiental: um estudo sobre o desenvolvimento do projeto Educação do Campo em um assentamento da reforma agrária no Município de Araraquara – SP*. É professor assistente em universidade particular no estado de São Paulo, onde ministra aulas de Sociologia, Antropologia e Filosofia. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: Lellopes@ig.com.br e laesselopes@terra.com.br.

Leomar dos Santos Vazzoler

Natural de Linhares – ES. Graduada em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Colatina – ES – e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF –, Programa de Pós-Graduação em Educação. O título de sua dissertação, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Iolanda de Oliveira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, é *A questão racial no ensino de Geografia*. É professora de Geografia da rede estadual de ensino; instrutora de GT no Projeto Conexões de Saberes (PROEX-UFES) – Projeto de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo – e membro do Conselho da Associação de Mulheres Negras Oborin Dudu de Vitória-ES. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: leovazzoler@gmail.com.

Luciano Simões de Souza

Natural de Salvador – BA. Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Federal da Bahia – UFBA – e mestre em Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (RS). O título de sua dissertação, desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. José Luiz Braga, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos –, Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, é *A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa*. É professor e coordenador do Curso de Graduação de Comunicação Social da Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves (RS), atua em projetos sociais e culturais na Unisinos e presta consultoria a projetos sociais, culturais e de comunicação. Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: simoeslu@ig.com.br.

Marilene Santos

Natural de Igreja Nova – AL. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe – UFS – e mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos (RS). O título de sua dissertação, desenvolvida sob orientação da Profa. Dra. Gelsa Knijnik, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, é *Práticas sociais da produção e unidades de medida em assentamentos do nordeste sergipano: um estudo etnomatemático*. É professora de educação básica na rede estadual de Sergipe e no ensino superior (Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe e Faculdade Atlântico). Ex-bolsista IFP, turma 2002. E-mail: mari.santos@uol.com.br

Nilda da Silva Pereira

Natural de Cornélio Procópio – PR. Graduada em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco, Especialista em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul – UFMS – é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, Programa de Pós-Graduação em Currículo. O título de sua dissertação, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Currículo, é *A ética enquanto práxis na educação da infância: um ensino em questão*. É funcionária da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Acompanha o Projeto Inovador de Fortalecimento Educacional de Negros e Negras no Ensino Médio – MEC –, milita no movimento negro e preside o Grupo Trabalhos Estudos Zumbi (TEZ). Ex-bolsista IFP, turma 2003. E-mail: nildasip@ig.com.br.

