

GT13 – Ensino, aprendizagem e relação social e humana no contexto educacional da zona rural e comunidades ribeirinhas

Coordenador(a) Prof. Dr. Esequiel Gomes da Silva (UFPA); Profa. Dra. Sandra Maria Job (UFPA)

Ementa: Os problemas relativos à educação no Brasil, de maneira geral, ainda são desafios a serem vencidos no século XXI. Nesse sentido, de forma específica, este GT abrigará discussões que envolvam os desafios e avanços relacionados ao contexto educacional do ensino básico ao superior localizados na zona rural ou em comunidades ribeirinhas. Entende-se aqui como contexto educacional, o ensino, o discente, as condições de trabalho do professor, as relações de gênero, a interação professor-aluno, infraestrutura das escolas, as formas de locomoção, formação e qualificação dos docentes e temas afins. Em uma perspectiva interdisciplinar, o objetivo é conhecer e refletir sobre as várias realidades educacionais que (sobre) vivem às margens dos grandes centros urbanos.

Apresentação Oral

Kacia Neto De Oliveira Fonseca; Valéria Weigel; Maria Ione Feitosa Dolzane
A implantação do Ensino Médio mediado por tecnologia em escola indígena

Maria Francisca Ribeiro Correa; Waldir Ferreira de Abreu
Entre o rio e a mata: a brincadeira como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica

Míriam Rabelo Gontijo; Ana Paula Borges; Érica Andrade Costa
Obstáculos de discentes e docentes no ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo de caso em uma escola pública no interior de Minas Gerais

Sandra Job
Nov@s professor@s e os velhos problemas educacionais do meio rural e de comunidades ribeirinhas do Marajó das Florestas

A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO MEDIADO POR TECNOLOGIA EM ESCOLA INDÍGENA.

OLIVEIRA, Kacia Neto de¹ -kacia_neto@hotmail.com –
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200
CEP: 69.067-005 – Manaus – Amazonas – Brasil

WEIGEL, Valéria A. C. M. – valeriaweigel@hotmail.com²
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200
CEP: 69.067-005 – Manaus – Amazonas – Brasil

DOLZANE, Maria I. F. - ione.dolzane@gmail.com³
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 1200
CEP: 69.067-005 – Manaus – Amazonas – Brasil

Resumo: *A Educação Escolar Indígena consiste em oferecer aos povos autóctones uma Educação com padrões específicos, diferenciados. No Brasil esta educação vem ao longo dos anos passando por inúmeros ajustes, a finalidade é de atender as características, as diversidades de costumes, tradições das multiplicidades de culturas que envolvem os povos. O objetivo deste estudo é discutir o não atendimento aos direitos educacionais indígenas no Ensino Médio e suas conseqüências para o enfraquecimento da cultura dos povos autóctones, tendo por base o ensino ministrado em comunidades indígenas da Barreira da Missão, Município de Tefé-AM, onde o Ensino Médio é mediado por Tecnologias. Esta forma de ministrar aulas foi pensada para levar o ensino a comunidades ribeirinhas. Trazemos elementos da dialética percebendo o movimento envolvendo a temática, uma abordagem qualitativa nas análises dos dados, utilizamos entrevista semi estruturada com 03 participantes do processo dentro do contexto indígena, refletindo acerca das conseqüências trazidas por esse tipo de ensino para o não fortalecimento da cultura dos povos. Os resultados nos remetem para um ensino fragmentado não respeitando a continuidade dos*

¹ Mestranda em Educação – Especialista em Gestão de Currículo – UEA.

² Orientadora Prof^ª Dr^ª em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (1999)- Professor Associado III da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

³ Doutoranda em Educação – Mestre em Educação – UFAM – professora do Centro de Educação a Distancia - UFAM

processos próprios de aprendizagem destinada aos indígenas, uma vez que o princípio do projeto não consiste em trabalhar a matriz curricular indígena com características singulares.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Ensino Médio. Mediação Tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil as populações indígenas atravessaram por momentos críticos na construção da sua história, povos foram dizimados, vozes negadas por anos afins. Fez-se necessário a união dos povos para enfrentamentos em movimentos indígenas nos anos de 1970, buscava a partir destes que as autoridades governamentais reconhecessem a relação que o povo tinha com suas terras, pois estavam perdendo-as para os fazendeiros, latifundiários e para as grandes empresas. Os movimentos tinham a incumbência de fazer frente de resistência para garantir que as populações indígenas não perdessem ainda mais os seus espaços territoriais.

Nesse sentido, fazia-se necessário a organização dos povos nos movimentos indígenas resistindo às proposições trazidas pelos governos da época, para, então garantir que as suas terras fossem demarcadas, sem maiores percas e, que os povos tivessem uma educação escolar que garantissem o reconhecimento da língua materna como parte da identidade e cultura indígena, muitas vezes negada pelo colonizador europeu.

A resposta aos movimentos culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantia tais direitos, mencionando no Art.210 §2º da CF, assegurando as comunidades indígenas utilizarem suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens, nisso suas culturas estariam resguardadas de tentativas humanas de negar-las.

A Constituição Federal foi um marco para Educação Escolar Indígena, pois a partir dela começou a pensar a educação dos povos indígenas com foco no diferencial, uma vez que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 antiga lei que regia a educação escolar no Brasil, não se fez nenhuma menção a Educação Escolar Indígena, momento em que a educação não observava as particularidades nas modalidades do ensino.

Respalhada pela Lei maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 traz em seu contexto os subsídios para a modalidade da Educação Indígena mencionada a partir do fortalecimento das práticas culturais dos povos, no seu Art. 32 § 3º localiza que - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

As políticas educacionais no campo da educação escolar indígenas vão se afinando, se a CF de 1988 abre caminho a uma discussão e inserção destes povos no cenário educativo de forma plena, a LDB 9394/96 destrincha melhor de que maneira poderá ser feita esta inserção dos alunos indígenas na educação institucionalizada.

Posteriormente, foi sistematizado um referencial próprio para implementação do ensino nas escolas indígenas, com documento norteador específico direcionado a partir do Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena - RCNEI de 1998, nele viu-se as questões indígenas pautado nas especificidades dos povos, dentro de um contexto bilíngüe, intercultural, e, ainda uma escola que é comunitária. A educação escolar dentro deste contexto visa implementar um projeto de ensino que prima pelo respeito as diferenças culturais.

O Plano Nacional de Educação – PNE através da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 trouxe em seu contexto as diretrizes e metas para ser desenvolvido nos anos posteriores, como metas e estratégias de ensino visando à efetivação de políticas educacionais para os povos no campo da educação escolar indígena, garantindo o direito as diferenças e reconhecimento dos processos próprios de aprendizagens de cada povo.

É nesse contexto histórico que trazemos nossas discussões, tendo em vista todas as conquistas alcançadas pelos povos indígenas, não só em relação à demarcação das suas terras, mas no cenário de educação escolar, em que obtiveram muitos ganhos, garantir a continuidade e permanência dos direitos se faz relevante, que o ensino para os povos continue a reconhecer os processos próprios de aprendizagens que os envolvem, observando as diversidades culturais, os saberes tradicionais para continuidade das culturas indígenas.

Nesse sentido, tendo por base o Ensino Médio, ministrado pela mediação tecnológica ministrado em comunidades indígenas na Barreira da Missão, Município de Tefé – AM, Escola Municipal Indígena Santa Cruz, buscamos discutir o não atendimento aos direitos educacionais indígenas no ensino médio e suas conseqüências para o enfraquecimento da

cultura deste povo. A questão que nos subsidiou neste estudo foi quais as conseqüências trazidas por esse tipo de ensino para o não fortalecimento da cultura local?

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: SER INDÍGENA ATÉ QUE SÉRIE?

A trajetória da Educação Escolar Indígena no Brasil foi marcada pela luta e tentativa da superação de um ensino pautado na homogeneização desrespeitando as diferenças culturais. Pensar a escola indígena diferenciada de fato e direito ainda é um gargalo no âmbito da educação, porém com um diferencial, pois diante dos anos decorridos de situações constrangedoras que permeavam os povos indígenas e a reflexão das multiplicidades de culturas, esta educação passou a ser direcionada por um referencial próprio.

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas em 1998 vem trazendo direção para implementação do ensino dentro das características culturais dos povos, que mesmo diante da autonomia alcançada por eles no âmbito educacional, muitas vezes não conseguem fazer um diálogo entre a teoria e a prática aplicada nos contextos indígenas, o RCNEI – 1988 traz em seu contexto a proposta de encurtar as distâncias entre o discurso e a prática educativa, pontuando caminhos no âmbito do currículo para implementar o ensino alcançando todos no processo de aprendizagem.

Sinteticamente, é objetivo deste documento oferecer subsídios para: a) a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, b) a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las. (RCNEI, 1998, p.13)

O documento foi pensado no sentido de fornecer subsídio para aquelas comunidades indígenas que, tem dificuldade na organização da proposta de ensino que visa o interesse comunitário. “É importante esclarecer que o RCNEI/Indígena trata de fundamentos gerais de ensino e aprendizagem para todo o Ensino Fundamental.” (1988).

As escolas indígenas de acordo com o RCNEI (1998) e demais leis que se complementam são destinadas a atender todas as etapas de ensino, com início na Educação Infantil. Se em outros tempos os índios, enquanto estudantes poderiam ter o acesso ao conhecimento científico em escolas específicas até a 4ª série do fundamental, prolongou-se anos depois a formação até a

antiga 8ª série, atualmente, as populações autóctones já podem continuar os estudos em escolas indígenas com aspectos peculiares em todos os níveis de ensino.

A Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012 definem diretrizes para Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica na qual “estão pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena”. (www.portal.mec.gov.br).

O Art. 2º II versa dos objetivos de “orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas. (www.portal.mec.gov.br).

A conjuntura atual de Educação Escolar Indígena, ainda é de luta pela efetivação da implantação das etapas do ensino nas comunidades, pois o cenário nos mostra que os povos ganharam direitos perante a lei, mas a efetivação de tais políticas ainda acontece por meio de processos que envolvem lutas constantes dos movimentos indígenas que buscam garantir tais direitos.

As menções feitas na Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012, quanto aos direcionamentos para otimização do ensino referente à etapa do Ensino Médio, situamos nesse contexto, por perceber a dificuldade em implementar esta etapa da educação dentro do ambiente indígena a Resolução é clara quando diz,

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análises e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. (www.portal.mec.gov.br).

Percebe-se a abertura para um ensino que oportuniza as relações entre saberes, conhecimentos sem prioriza uns em detrimento de outros. Outro ponto a ser observado, refere-se, a falta da continuidade das etapas do ensino dentro dos aspectos indígenas, pois este fragmenta o processo de construção do conhecimento, tendo em vista que se os povos indígenas recebem um ensino na forma da legislação até o Ensino Fundamental II e no Ensino Médio se não existir esse prosseguimento a legitimação deste processo torna-se danificado.

A escola ainda é lugar privilegiado, tendo nela a legitimação de espaços de discussões podendo ser abordado qualquer possibilidade de assuntos, a reflexão acontece nesse ambiente. Com os povos indígenas não é diferente, sendo neste lugar onde as negociações vão sendo feitas. A luta indígena pela qualificação dos professores, para melhor adequá-lo ao sistema de ensino, ainda é processo de conquista.

Na Portaria nº 1.062, de 30 de Outubro de 2013, foi instituído o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, nela há um inciso específico para tratar a oferta da Educação Superior entre os povos indígenas. A portaria menciona:

V – educação superior e pós-graduação:

- a) Fomento ao acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas;
- b) Apoio a núcleos de estudo e pesquisa de instituições de ensino superior que desenvolvam projetos de educação escolar indígena e estimular o desenvolvimento de pesquisas acerca dos territórios etnoeducacionais;
- c) Acompanhamento e avaliação dos programas de reservas de vaga em instituições de ensino superior e de concessão de bolsas destinadas aos estudantes indígenas; e
- d) Promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considere demandas e necessidades das populações indígenas. (BRASIL, MEC, 2013)

No atual estágio da Educação Escolar Indígena já podemos observar vários professores indígenas ingressando nas universidades, buscando a qualificação para atuação na docência, podendo ser percebido nos cursos superiores de Licenciatura Intercultural Indígena, oferecidos nas Universidades Públicas através de projeto do Ministério da Educação ofertado aos povos. Estas licenciaturas consistem em oferecer aos povos autóctones que concluíram o Ensino Médio o nível superior respeitando as diferenças interculturais e territoriais das respectivas etnias.

É claro que todas essas conquistas estão sendo efetivadas por meio de movimentos indígenas que lutam pelo cumprimento de políticas mais palpáveis, o que já podem ser visualizadas em muitas comunidades, considerando que alunos indígenas têm se tornado professores, passando por todas as etapas do ensino e chegando a universidade, superando tempos outrora em que o ser aluno indígena seria até a 4ª série.

2.1 Ensino Médio Tecnológico e suas implicações na aprendizagem dos alunos indígenas.

Em Tefé-AM, Comunidades Indígenas da Barreira da Missão, tem tido suas aulas no Ensino Médio por meio do projeto “Ensino Presencial com Mediação Tecnológica”. Esta é uma ferramenta utilizada pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC - Manaus para levar o ensino a comunidades ribeirinhas. “A tecnologia permite que professores e alunos interajam como se ambos estivessem no mesmo espaço físico o projeto é pioneiro no País”. (www.educacao.am.gov.br).

Em relação aos conteúdos pedagógicos referem-se às áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

As aulas são ministradas via teleconferência, dos estúdios de televisão localizados em Manaus e transmitidas diariamente por satélite. As aulas acontecem por meio do sistema de IPTV (Internet por Televisão), com interatividade de som, imagens e dados. Dos estúdios do Centro de Mídias, ao lado da sede da SEDUC, no Japiim, Zona Leste de Manaus, os professores ministram aulas transmitidas em tempo real. Na outra ponta, um professor, que desempenha o papel de mediador e facilitador, coordena as aulas na classe da comunidade rural. (<http://www.educacao.am.gov.br>).

Para as escolas municipais das comunidades ribeirinhas para fazerem parte do projeto é feito uma parceria com o Estado e Município, nisso o a Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC entra com os aparelhos tecnológicos e a Prefeitura Municipal representado pela sua Secretaria com o espaço físico e os alunos.

O problema envolvendo o acesso da internet é bastante complicado no Interior do Amazonas, isso é fator relevante não podendo deixar de ser considerado, o que se agrava mais ainda nas comunidades ribeirinhas, quantos aos povos indígenas eles consideram o ensino inviável pelo fato de não considerar a cultura, especificidade das etnias e mais, como nos mostra esse depoimento:

“(…) além de está totalmente fora dos aspectos indígenas, o ensino tecnológico é muito rápido as aulas, eu quero um ensino que eu aprenda, a antenna fica fora do ar, prejudica muito, então chegar ao final do ano não vou ter aprendido”. (filho do Tuxaua, Tefé, 2017). Nesse depoimento, fica claro a preocupação do aluno em não ter garantido o direito ao ensino regular e mais, a especificidade da etnia assegurada.

Segundo Weigel,

Em termos de escolarização as instâncias do poder público dispensam aos grupos indígenas mesmo tratamento dado às populações ribeirinhas, considerando os índios como cablocos. Além de uma atitude omissa em relação às reais necessidades, a precária assistência se dá sem levar em conta as diferenças culturais: o conteúdo do ensino, os livros didáticos, o (des) preparo dos professores é indiferenciado para as escolas indígenas e não indígenas. (WEIGEL, 1998, p. 47)

Pode-se afirmar, que as aulas mediadas pela tecnologia para as comunidades indígenas não propicia o fortalecimento da cultura e continuação da Educação diferenciada, bilingüe, intercultural e comunitária garantida aos povos autóctones.

Desde a Constituição Federal a LDB9694/96 é assegurado aos povos indígenas um ensino que prima pela qualidade e, sobretudo, a diferença, nisto os povos já conquistaram autonomia no campo da educação escolar institucionalizada. No aspecto diferença, a escola indígena garante uma maneira própria de aprender, levando os alunos a relacionar os conhecimentos científicos com os saberes tradicionais, a escola tem a função mediadora nesse processo.

Para a escola ser de fato indígena ela precisa observar alguns elementos que a caracteriza como uma educação diferenciada. Primeiro ela envereda pelo caminho do aspecto bilingüe, com professores que falam a língua materna, nessa condição ela direciona-se, no sentido da valorização da cultura indígena. O professor ministra suas aulas na língua indígena, o aluno por sua vez, apreende melhor os conteúdos, podendo fazer a distinção entre os assuntos estudados, participando de forma ativa no processo de aprendizagem, não ficando alheio ao conhecimento. Esta característica da escola indígena está cada vez mais presente nas comunidades em que a língua é bem fortalecida.

Outro fator primordial da educação escolar indígena ela precisa ser intercultural, valoriza culturas, dialogando a todo o momento com outras culturas, Bourdieu (2003), fala que nas instituições existe um poder simbólico que opera, esse poder é algo tão forte, que negam vozes e que a escola se intitula como um lugar que dar a vez e voz a todo, tratando os alunos como iguais, mas a realidade é bem diferente, segundo autor essa verdade não acontece na prática, havendo uma distorção entre o que se verbaliza e a prática decorrente.

Na perspectiva da interculturalidade o entrecruzamento entre saberes é fator relevante, sendo o principal meio de diálogo, em que na existe detrimetos de vozes e sim o respeito, tolerância as diferenças.

No que tange a educação escolar indígena ser comunitária, refere-se ao fato da comunidade organizada em seu coletivo fazerem suas próprias decisões, priorizando o bem estar da comunidade, tais como, corpo docente indígena, apesar da legislação já garantir esse direito, em algumas comunidades devido à carência de profissional especializado na área é feita a contratação de professores não indígenas para suprir as demandas.

A dicotomia existente entre o ensino ministrado na comunidade e o ensino que se planeja para os povos indígenas é visível os fragmentos encontrados, as implicações perpassam o campo da identidade do grupo, pois os alunos indígenas não sabem com qual ensino devem se identificar.

O currículo das escolas indígenas é diferenciado não podendo ser cópia fiel das demais escolas. Segundo Monte,

O currículo não é um programa estabelecido a priori, mas se constrói durante todo o processo educativo, a partir da identificação de centros de interesses, das áreas temáticas e das necessidades prioritárias pela comunidade [...] o processo de aprendizagem e, portanto, o currículo, deve ser constituído pelos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas e conhecimentos relevantes das outras culturas. (MONTE, 1996, p.39)

Para tanto, conceber um ensino que não leva em consideração as características de escola indígena com certeza implicará de forma negativa na construção do conhecimento do aluno indígena. Para Moreira e Candau (2008), “a escola é o espaço onde ocorrem encontros de diferentes realidades, confrontos de opiniões e ideias divergentes, como também favorece a mudança de mentalidade, de práticas e relações entre o cotidiano escolar e cultura”. São nesse encontro que possibilitam o ouvir as vozes, a interação do conhecimento, a interculturalidade prevista na escola indígena, o que não acontece quando a organização do ensino inviabiliza estes processos.

São inúmeras as implicações na vida do aluno, quando o ensino é feito de maneira linear, Cortella (2004), diz que o conhecimento se dar como uma via de mão dupla em que escola e sociedade trabalham em conjunto para garantir a aquisição da aprendizagem de forma significativa para o aluno.

O Ensino Médio pela mediação tecnológica não traz o formato de uma Educação Escolar Indígena, uma vez que não foi pensado para atender as especificidades dos povos e sim, para suprir uma demanda mais homogênea, pontuando situações de aprendizagens no sentido de

dar acesso as populações ribeirinhas o direito pela escola, políticas governamentais que são colocadas para alcançar o maior número de alunos, mas, que não dar conta de olhar o diferente, e este por ser diferente precisa ser enquadrado ao que lhe é propiciado.

2.2 Contextualizando o estudo

O estudo tem abordagem qualitativa por discutir situações envolvendo a qualidade do ensino e a complexidade envolvendo o ser humano. “A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc”. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 269).

Este estudo foi realizado na Barreira da Missão, localizada nas proximidades da cidade de Tefé-AM, terras indígenas demarcadas aproximadamente 30 km da sede. Na Barreira de Baixo, comunidade indígena Kokama onde foi implantado na Escola Municipal Indígena Santa Cruz o Ensino Médio por Mediação Tecnológica.

Fizeram parte do levantamento dos dados 03 participantes, sendo 01 (um) Tuchaua, 01 (uma) professora e 01 (um) Coordenador Municipal Indígena. As questões levantadas foram:

O Ensino Médio pela mediação tecnológica prioriza a Educação Escolar Indígena? 100% dos entrevistados responderam não está de acordo com o que prima à educação escolar indígena, os pais não estão gostando dos filhos estudarem desta forma, porque trava muito quando está na aula, à internet falha, e é muito rápido o ensino. “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, [...]”. (BRASIL, 2000, p.127). O currículo na perspectiva de Educação Escolar Indígena precisa está diretamente relacionado às questões das diversidades culturais e o respeito às diferenças, dialogando a todo o momento com os conhecimentos científicos e saberes tradicionais.

Como foi a implementação do Ensino Médio pela Mediação Tecnológico na comunidade? 01 participante disse que por conta dos alunos estarem concluindo o fundamental e não ter escola na comunidade, “Estamos perdendo os nossos alunos, eles tem que se deslocar para a cidade para poder terminar o Ensino Médio” (Coordenador Municipal Indígena, Tefé, 2017). 02 participantes não tinham conhecimento do assunto.

Uma das características da Educação Escolar Indígena é a “participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição de objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, é prioritária para a efetivação de uma educação específica e diferenciada”. (RAMOS, et al, 2007, p. 113).

Percebe-se a incorporação do ensino de forma arbitrária, diante de todos os ganhos enquanto Educação Escolar Indígenas observa-se um retrocesso nesse aspecto, pois o acesso e permanência na escola, com a continuidade do ensino nos parece ser negado ficam claros a imposição de culturas, sendo neste viés a única opção tida pela comunidade para poder prosseguir nos estudos.

Você considera que este tipo de ensino fortalece a cultura dos povos indígenas? 100% dos participantes disseram “Não”, pelo contrário enfraquece todo o trabalho que vem sendo desenvolvido na comunidade sobre a tomada de decisão dos alunos e o respeito da cultura local, diante de como viemos nos organizando para cada vez mais garantir as nossas leis, os movimentos sociais que viemos participando, pois usamos a escola como meio de ensinar aos nossos alunos, a comunidade à revitalização da cultura e das nossas línguas.

Quando Morin (2009, p.20), diz que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino”. Uma reflexão que precisa ser feita para não cometer erros de conceber a Educação Escolar Indígena como ensino homogêneo, sem perceber as particularidades das culturas de cada povo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que grande autonomia os povos indígenas adquiriram por meio das leis, resoluções, pareceres que tratam a questão indígena em todas as instancias. A atuação dos movimentos indigenistas para a otimização e efetivação das leis nas comunidades indígenas é relevante, pois os processos de conquistas chegam para alguns, mas não conseguem um total significativo das populações indígenas com todos os seus direitos garantidos na prática.

Observamos ainda, que teoricamente muito se tem falado das questões indígenas, mas as relações entre teoria e prática estão em processo de concretização, precisam-se encurtar essas

distâncias para que a Educação Escolar Indígena de fato aconteça, levando em consideração todas as prerrogativas legais para a implementação do ensino que implica de forma positiva na prática docente e, todavia, repercute significativamente, na vida nos discentes, quando se leva em conta a construção do conhecimento com atenção nas diversidades culturais, e questões próprias de identidade dos povos indígenas.

Nisso, concluímos que, o Ensino Médio pela Mediação Tecnológica não favorece a cultura dos povos, pois, sua implantação nas comunidades indígenas acontece de forma arbitrária, uma vez que nega as vozes dessa população, aonde são “depositados” (FREIRE, 1996) conhecimentos, sem a devida reflexão, pois não contemplam os saberes tradicionais, conhecimentos comuns dos povos autóctones nas matrizes curriculares, referindo-se aos povos com conteúdo fragmentados em momentos pontuais.

Agradecimentos

A Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases**: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1062, de 30 de outubro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 out. 2013. Seção 1, p. 44.

Centro de Mídias de Educação no Amazonas. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/centro-de-midias-de-educacao-do-amazonas/>. Acesso em 20/12/2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento. Fundamentos. Epistemológicos e Políticos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012). Resolução nº 5, aprovada em 22 de junho de 2012. Brasil: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

Educação Indígena no Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 18/12/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Brasília: DF, Brasil: Ministério da Educação e Cultura.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem – feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 16ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Escolas na floresta**: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.

RAMOS, J. A. G. et al. **Educação Indígena**. Manaus: UEA Edições, 2007.

WEIGEL, V, A. Educação, cultura e globalização um debate sobre a identidade ética e a escola. **Contexto e Educação**: UNIJUÍ, v. 9, n. 38, p. 40 – 48, 1995,

THE IMPLANTATION OF MEDIUM EDUCATION MEASURED BY TECHNOLOGY IN INDIGENOUS SCHOOL.

***Abstract:** Indigenous School Education consists of offering indigenous peoples an Education with specific, differentiated standards. In Brazil, this education has been going through many years of adjustments, the purpose is to attend to the characteristics, the diversities of customs, traditions of the multiplicities of cultures that involve the peoples. In practice this education needs to happen in fact from these parameters, observing the differential, characteristic of these populations. In this sense, the objective of this study is to discuss the non-fulfillment of the indigenous educational rights in High School and its consequences for the weakening of the culture of the indigenous peoples, based on the teaching given in indigenous communities of the Barreira da Missão, Municipality of Tefé-AM , where the High School is mediated by Technologies. This way of delivering classes was designed to meet demands in a homogenized manner, denying the specificities, since it is directed to supply the needs of schools where teachers lack similar disciplines. We bring elements of the dialectic to perceive the movement involving the theme, a qualitative approach in the analysis of the data, we used a semi structured interview with 03 participants of the process within the indigenous context,*



reflecting on the consequences brought by this type of education for the non-strengthening of the culture of the people. The results refer to a fragmented teaching that does not respect the continuity of indigenous learning processes, since the principle of the project does not consist in working with the indigenous curriculum matrix with singular characteristics.

Keywords: *Indigenous School Education. High school. Technology Mediation*

ENTRE O RIO E A MATA: A BRINCADEIRA COMO REPRESENTAÇÃO DA INFÂNCIA RIBEIRINHA E SUA RELAÇÃO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Correa, Maria Francisca Ribeiro – mariafrcorrea@yahoo.com.br
Universidade Federal do Pará
Av. Perimetral, s/n, Campus Universitário do Guamá, setor profissional
66. 075-110 – Belém – Pará – Brasil

Abreu, Waldir Ferreira de – awaldir@ufpa.br
Universidade Federal do Pará
Av. Perimetral, s/n, Campus Universitário do Guamá, setor profissional
66. 075-110 – Belém – Pará – Brasil

Resumo: *Este trabalho é um recorte do projeto de pesquisa **ENTRE O RIO E A MATA: as brincadeiras como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica**, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação/Universidade Federal do Pará/UFPA/PA. Os colaboradores da pesquisa serão crianças na faixa etária entre 05 a 12 anos, pertencentes às comunidades de Quianduba, Sapucajuba, Rio da Prata, Ajuá e Paruru todas da região das Ilhas de Abaetetuba/Pa. O objetivo é, analisar a partir das brincadeiras a representação da infância ribeirinha, bem como sua relação com a prática pedagógica no cotidiano das escolas ribeirinhas. Nesta direção, as crianças produzirão fotografias nos espaços comunitários e no entorno da escola, sinalizando através de narrativas as brincadeiras, os espaços do brincar e da vivência ribeirinha, assim como sua percepção sobre o cotidiano da prática pedagógica. A Sociologia da Infância é base teórica deste estudo, pois permite compreender as crianças como atores sociais, protagonistas de suas histórias e infâncias, que reinterpretam e reinventam o contexto sociocultural em que vivem, a partir de suas necessidades e de seus interesses (CORSARO, 2011). A etnografia com crianças é tomada como percurso e base metodológica, permitindo a aproximação da realidade das crianças a partir dos contextos que elas ocupam e interagem com seus pares. (GRAUE; WALSH, 2003). A Roda de Diálogos, como ação metodológica neste estudo, caracteriza-se pelo diálogo profundo com as crianças sobre aquilo que foi observado e registrado por meio de narrativas da interpretação da cultura local (THUM, 2009).*

Palavras-Chave: *Brincadeira. Representação. Infância. Cultura.*

O presente artigo resulta das primeiras incursões do projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal que aborda o tema **ENTRE O RIO E A MATA: as brincadeiras como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica** circunscrevendo seu campo de estudo e observação no contexto das comunidades ribeirinhas de Quianduba, Sapucajuba, Rio da Prata, Paruru e Ajuai, as quais estão geograficamente ordenadas em Assentamentos do Programa de Reforma Agrária na região das Ilhas de Abaetetuba, no Estado do Pará. Tal opção parte do princípio de que essas Comunidades são representativamente significativas no que concerne ao número de habitantes que povoam essa região, o que as constituem entre as mais populosas. Além disso, já possuímos trajetórias acadêmicas com atividades de pesquisa que já vem sendo desenvolvidas na Comunidade de Quianduba desde a graduação.

O universo sociocultural da criança ribeirinha passa pela sua história, sua cultura, é constituído pela relação entre o rio e a mata. Desde muito cedo o processo de socialização se dá de maneira específica, já que ela está inserida em experiências que envolvem o conhecimento e o domínio de seu lugar, de sua comunidade. Seu cotidiano é regido de acordo com o tempo e o espaço do rio e da mata.

O contexto sociocultural atua e define os “modus vivendi” da infância ribeirinha, influenciando na sua alimentação, moradia, no lazer e na definição e escolha das brincadeiras e das maneiras de brincar. Nesse ambiente, a criança recria o imaginário das brincadeiras na relação com o rio e a mata, enquanto elementos permanentes na sua vida e que são fundamentais para sua ludicidade.

Ao construir sua existência nesse ambiente simbólico, a criança cria e recria a sua realidade, brinca e se relaciona com ela, constrói sua identidade pelo saber fazer da brincadeira, onde o rio transforma-se na sua rua e a mata passa a ser um grande parque de diversões.

Diante de tais apontamentos e incursões, esta pesquisa se propõe a pensar sobre como têm se constituído as representações da infância ribeirinha através das brincadeiras e quais suas relações com a prática pedagógica? Para isso assume a perspectiva de analisar as representações da infância ribeirinha a partir das brincadeiras, entendidas como elemento que constitui, forma e transforma a identidade das crianças ribeirinhas, mas ao mesmo tempo, olhar para o contexto das práticas pedagógicas, considerando que a criança carrega consigo todas as experiências que vive em seu contexto de vivência.

A trajetória desta pesquisa tem suas raízes em trabalhos anteriores já desenvolvidos tanto no momento da graduação quanto da pós-graduação, quando trabalhamos com a temática da representação de Professores/as na Comunidade de Quianduba. Durante os dois anos em que estive em contato com os sujeitos dessa localidade, observamos que há um aspecto interessante ligado a questão do brincar e das próprias brincadeiras praticadas pelas crianças dentro e fora do ambiente escolar.

Assim nos tempos de vivência comunitária no rio ou na mata verificamos que as horas do brincar se revezavam entre os tempos do rio, da mata e da escola, percebemos que esses espaços sociais determinam o tipo de brincadeira e a própria dinâmica do brincar. Desde então, passamos a pensar o brincar como espelhamento das metamorfoses da infância no contexto das comunidades ribeirinhas, mas ao mesmo tempo, percebemos que existem diferenças entre as brincadeiras realizadas fora e dentro da escola. Então o tema que aqui tratamos, é uma possibilidade para pensar a brincadeira como forma de representação da infância ribeirinha, mas para além disso, aponta para a necessidade de analisar a relação com a prática pedagógica no cotidiano das escolas ribeirinhas no Município de Abaetetuba, Estado do Pará.

2 AFINAL ENTRE O RIO E A MATA ...

É exatamente para demarcar, tanto do ponto de vista geográfico quanto social, político e cultural o lugar do brincar, já que tempo e espaço constituem-se como elementos essenciais para a compreensão das práticas e modos de viver numa determinada realidade. O rio e a mata são concebidos como fronteiras entre as quais o brincar se circunscreve no cenário ribeirinho e assim delimita, mas também possibilita a reinvenção da brincadeira e do brincar. Os tempos que regulam os modos de vida nessas comunidades exercem grande influência no cotidiano e na dinâmica local, portanto permeiam as relações sociais nesses lugares e a escola e suas práticas também se circunscrevem nesses tempos-espacos, pois ela, também está Entre o Rio e a Mata.

Esta perspectiva de análise considera ainda a circunscrição geográfica das cinco Comunidades selecionadas como lócus de pesquisa. As ilhas de Quianduba, Sapucajuba, Ajuai, Paruru e Rio da Prata estão localizadas em ponto estratégico ao longo do arquipélago de ilhas do Município de Abaetetuba, Estado do Pará. Juntas, essas Comunidades formam

uma parcela significativa das populações locais e ao mesmo tempo representam o contexto ribeirinho, pesqueiro e agroextrativista, o que é de grande relevância social para esses povos.

A necessidade de materialização deste projeto reside no fato de que ao observarmos que, dentre o vasto campo de estudos que tomam o brincar, a infância e suas representações como foco de análise, este, é um esforço singular para a construção de novos olhares para a infância e seus contextos, especificamente por se tratar de crianças ribeirinhas. Além disso as abordagens acerca do brincar têm gerado inquietações em vários segmentos e espaços sociais, o que por muitas vezes, recebe diversas representações e significados. No âmbito da convivência familiar, no contexto das comunidades ribeirinhas, a brincadeira é vista como um passatempo sem importância. No espaço escolar, o brincar e a própria brincadeira são utilizados apenas como mera rotina para cumprir um tempo pedagógico, mas sem relação com o processo ensino aprendizagem.

Considerando ainda a complexidade das relações que envolvem o desenvolvimento infantil, o processo educacional da criança e a própria concepção de infância, que suscitam, sobretudo, nas Ciências Humanas e Sociais novas frentes de investigação fomentando a articulação e o aprofundamento das diferentes dimensões envolvidas nos processos educacionais da infância no contexto das Comunidades ribeirinhas.

Assim esta análise irá contribuir para o repensar do brincar enquanto ferramenta para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na educação infantil, bem como, para o enriquecimento da produção científica já existente acerca da temática, porém a partir do contexto sociocultural da infância ribeirinha.

3-PENSANDO SOBRE AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1-Brincadeira e Infância

A brincadeira enquanto elemento que participa e define as representações da infância será abordado com base nas concepções de Kishimoto (2015, p. 74), compreendendo que: “[...] nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida. Quando imita a criança está tentando compreender [...]”. A criança cria significações partindo de objetos de seu contexto sociocultural, onde o brincar e a oralidade são os

principais elementos que a criança utiliza para representar-se enquanto sujeito social, cultural e político.

Na obra *História social da criança e da família*, Arie (1981) trata sobre o ideário, ou a representação de infância nas sociedades europeias entre o fim da Idade Média e os primeiros séculos da Idade Moderna. Para ele a ideia de infância, relaciona-se à família e a educação escolar. Isso é resultado da organização das relações sociais de produção da sociedade industrial em pleno desenvolvimento na época. Na idade média, os filhos eram cuidados e protegidos por seus pais, mas a existência da família não implicava um sentimento de família que unisse emocionalmente seus membros, o que iria se desenvolver lentamente no século XVII. Anterior à sociedade industrial, a duração da infância se limitava à tenra idade em que ela necessitava de cuidados físicos para a sobrevivência, ou seja, até os sete anos, denominado “enfant” que quer dizer criança que não fala, a idade dos brinquedos.

Após o desenvolvimento físico, a criança começa a conviver com os adultos compartilhando dos trabalhos e dos jogos como, por exemplo, o de azar. A aprendizagem de valores e dos costumes se dava a partir do contato com os adultos, pois ela aprendia interagindo com os mais velhos e, nesse contexto, com a mistura de idade e condições sociais distintas não havia lugar para a intimidade e a privacidade. Aí se passava a adolescência, o momento de procriar até os 35 anos, seguindo a juventude aos 50 anos; a senectude iniciava para chegar à velhice até a morte.

A construção da representação social da criança era atrelada a ideia de “engraçadinha” que servia de passatempo para o adulto. Retratavam-nas em pinturas, muitas das vezes nuas surgindo à imagem do putto, nesse período, a pedofilia era um ato normal. De primeiro momento seu traje eram os cueiros, passando para vestidos que eram usados por meninas e meninos, o brasão representava o segmento social ao qual a criança pertencia sendo possível distingui-las, após, começavam a usar roupas iguais aos dos adultos. Tínhamos, então, o adulto em miniatura. A roupa representava os degraus da hierarquia social. Estas, que eram vistas como anjos da guarda, que brincavam com objetos dos adultos miniaturizados, bonecas, cavalos de pau e até mesmo com seus próprios órgãos genitais e que todo mundo achava engraçado, também começavam a ser proibidas de dormirem com os outros e a fazerem determinadas leituras.

3.2-Representação

A vida na sociedade e nos grupos, com os quais convivemos nos concebemos e vamos nos tornando pessoas, representa muito do nosso modo de ser e viver. Em todos os tempos e lugares nos representamos como indivíduos pertencentes a determinado contexto. A representação do que somos e do que vamos nos tornando é feita sempre por nós mesmos e pelos outros dentro de um contexto sociocultural. Nesse ponto acreditamos que nossas identidades se constituem pela cultura, pelo contexto onde está circunscrita.

O conceito de identidade e também de representação são trazidos para este cenário por Ciampa¹ (2001) que, enquanto *metamorfose trata* dos processos de construção das diferentes identidades assumindo a perspectiva de que elas são formadas e transformadas no interior das relações sociais mediante o contexto e as circunstâncias históricas do momento “[...] a identidade passa a ser também uma questão política, pois ela está imbricada tanto na atividade produtiva de cada indivíduo quanto nas condições sociais e institucionais onde esta atividade ocorre [...]” (p. 10). Logo o brincar enquanto processo de espelhamento das metamorfoses da infância ribeirinha encontra fôlego nas ideias do autor para pensa-la enquanto produção social e material da infância ribeirinha.

A identidade também é uma questão política na posição assumida por Ciampa (2001) no sentido de possibilitar a reflexão sobre os espaços e possibilidades que nós nos permitimos, tanto para nós quanto para os outros, de sendo nós mesmos, nos transformarmos e nos (re) criarmos. Sua reflexão toma como pressuposto a análise da identidade enquanto um processo dialético, uma vez que ela se realiza na interação social, implicando necessariamente, uma concepção de identidade que migra no espaço e no tempo histórico.

Ciampa (2001) compreende o homem como um ser produzido historicamente, é um ser essencialmente social, portanto, é produtor e produto das relações sociais, e desse movimento, na tessitura social a identidade vai se formando e transformando num processo que o autor chama de metamorfose. Nesse sentido é que o brincar pode espelhar as metamorfoses da infância como processo que significa a representação da criança no contexto de comunidades ribeirinhas, considerando tanto a vivência extraescolar quanto a maneira como o brincar é concebido no ambiente escolar, especificamente nas práticas na educação infantil.

¹ Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação da PUC/SP, atuando no Núcleo Interdisciplinar do Programa de Psicologia Social desenvolvendo estudos que envolvem a questão da Identidade Social a partir de uma metodologia de pesquisa com bases no materialismo histórico.

Acreditamos que a todo o momento estamos sendo identificados pelo olhar “alheio”, o outro nos representa sempre em relação ao que ele não é, imprimindo em nós a sua marca. Esse significado é produzido por meio de processos de diferenciação, tomando como suporte a relação entre aquilo que é e aquilo que não é. Tal concepção é movida pela operação de poder que está envolvida nessa definição nos posicionando de diferentes formas, em diferentes lugares, provocando diferentes efeitos nas sociedades ou grupos com os quais convivemos. Identidade e diferença são interdependentes e inseparáveis, são criadas por meio de atos de linguagem. É pela fala, pela oralidade que a identidade e a diferença são instituídas enquanto criações sociais e culturais. Contudo tanto a identidade quanto a diferença são indeterminadas assim como a linguagem que as narra, elas estão, portanto, estreitamente relacionadas e conectadas com as relações de poder que definem e marcam a identidade e a diferença no contexto sociocultural.

De modo que para isso nos apoiamos na Teoria das Representações Sociais que foi introduzida por Serge Moscovici (1978) no contexto da Psicologia Social através de um estudo sobre as formas pelas quais a Psicanálise penetrou o pensamento popular na França. Nesse sentido, Moscovici (2003), contrapõe-se a vertente americana, fazendo uma interlocução com o campo sociológico sendo considerada como uma psicologia social. Ele compreende que as representações sociais são construídas num universo de opiniões e crenças que estão organizadas em torno de uma significação central relacionada a um objeto determinado. O autor define representação social como um conjunto de conceitos e explicações, originado na vida cotidiana e que funciona como uma espécie de teoria de senso comum, servindo para orientar práticas e justificar comportamentos e posicionamentos.

3.3-Cultura

É pela cultura que os indivíduos se identificam, ela carrega valores e se constitui enquanto instrumento de dominação, por isso ela também é um espaço de poder. A cultura onde nascemos constitui-se em uma das principais fontes de construção da identidade, nela e com ela partilhamos nossas vivências e experiências, neste caso, os valores de uma sociedade capitalista, postulados por ideais de uma ordem que se expressa por um modelo de Estado regulador, que de alguma forma ou de outra, controla, influencia e manipula os sujeitos de acordo com os interesses do mercado, mercantilizando e marginalizando as relações socioculturais.

Rompendo com velhas posições que pensavam a cultura apenas sob a ótica da reprodução, Williams (2011), é tomado como referência para trabalhar o conceito de cultura. Ele formulou uma outra interpretação de cultura como processo de produção material e social, sendo a linguagem um dos meios sociais de sua produção tornando-se assim uma prática consciente. A cultura é uma teia de relações que o homem tece produzindo sua existência, atribuindo significados que são impregnados de valores vividos e experienciados por uma determinada comunidade ou grupo de pessoas.

Desse modo a criança ribeirinha ao brincar atribui significados e sentidos às suas brincadeiras a partir das experiências compartilhadas no grupo com o qual convive e interage. Assim, o presente estudo toma as representações sociais como pano de fundo para analisar as questões identitárias da criança, aqui pensadas a partir da concreticidade do brincar enquanto processo de espelhamento das metamorfoses da infância ribeirinha considerando tanto o contexto de convivência comunitária quanto na sua relação com as práticas no cotidiano da sala de aula da educação infantil.

4 INCURSÕES E DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista da perspectiva metodológica, esta pesquisa, enquanto proposta de análise das brincadeiras como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica, assume as concepções da Sociologia da Infância, de acordo com as ideias de Corsaro (2011), pois compreendemos a criança enquanto protagonista de seus tempos, lugares e espaços. Ela constrói suas próprias experiências na convivência com os adultos, mas para, além disso, ela mesma cria e recria as formas de ser, viver e estar no mundo.

[...] a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSAO, 2011, p. 36).

Sarmento em suas pesquisas ressalta os avanços da sociologia infância, quando evidencia que o campo de conhecimento desconsidera a socialização como conceito que impõe o mundo adulto às crianças e estas como meras receptoras da cultura adultocêntrica. Nas palavras do autor evidencia-se este avanço quando enfatiza que a;

[...] a desconstrução do conceito de ‘socialização’ é inerente à emancipação da infância como objecto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de acção e culturalmente criativos. (SARMENTO, 2005, p. 374).

A dinâmica cultural dos grupos infantis, suas representações simbólicas e crenças são fruto das interações entre crianças (relações intrageracionais) em relação direta com os adultos (relações intergeracionais) (SARMENTO, 2005). Tais relações tecidas com os adultos e entre as crianças permite compreendê-las como atores ativos e (re)construtores culturais.

Nesse sentido buscamos trabalhar com as Narrativas Infantis de crianças ribeirinhas através de registro do cotidiano utilizando tecnologias de áudio, vídeo, fotografias, desenho e de brincadeiras que se materializam no dia-a-dia de suas experiências. A Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças são tomados como bases teóricas deste estudo, pois salientam as crianças como atores sociais de direitos e competentes em comunicar e expressar seus cotidianos e a cultura na qual convivem e participam.

O percurso e orientação metodológicos inspiram-se no campo da etnografia com crianças, o qual permite a aproximação da realidade social e cultural das mesmas. Esta metodologia, além da rigorosidade na coleta de dados, sinaliza a flexibilidade de revisar e aprofundar outros caminhos teóricos e ferramentas metodológicas, algo relevante quando realizamos ações investigativas com crianças. (GRAUE; WALSH, 2003). A Roda de Diálogos, como ação metodológica neste estudo, caracteriza-se pelo diálogo profundo com as crianças sobre aquilo que é observado e registrado por meio de narrativas da interpretação da cultura. (THUM, 2009). Desse modo anunciamos as fotografias como subsídios potentes para pensarmos em conjunto com o campo de estudos da Sociologia da Infância e os Estudos das Crianças, sinalizações metodológicas relevantes à inserção das crianças como colaboradoras ativas da investigação. Transcendendo ao olhar estático de uma determinada situação ou vivência, mas como ferramenta que dialoga, discute e aponta reflexões quando aliada a voz e a vez das crianças em contexto de ações investigativas.

Elegemos a etnografia com crianças como estratégia central de investigação de campo, pois prevê a imersão profunda do pesquisador no campo empírico, permite compreensão aprofundada e rigorosa das observações que realiza, revisitando constantemente “o que” e “como” observar os acontecimentos, amparando-se pelo campo teórico escolhido. Pesquisar determinado contexto prevê um olhar atento e sensível por parte do pesquisador, embasado pelo diálogo com seus colaboradores e a realidade que vivenciam. Configura-se

como “processo criativo” buscando constantemente “[...] maneira novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher os traços físicos das suas vidas [...]” (GRAUE&WALSH, 2003, p. 120).

A etnografia como um método potente na aproximação da vida cotidiana das crianças se utilizada cuidadosamente e com apropriação é capaz de dar “[...] voz às preocupações infantis fornecendo descrições detalhadas e interpretações de como as crianças vivem sua infância.” (CORSARO, 2011, p. 61-62). Essa estratégia metodológica permite anúncios sintetizados dos dados analisados. Entre eles a capacidade das crianças em ensinar e comunicar suas vivências e experiências de vida, demonstrando como elas constroem e produzem sentidos para os processos de (re) produção de cultura, de transformação e participação social. Desta forma a etnografia transcende ao padrão “[...] de investigação clássica, na qual as propriedades e o comportamento das partes determinam as do todo, invertendo-o: é o todo que determina o comportamento das partes”. (CARVALHO, 2010, p. 131).

Dessa forma acreditamos que o cotidiano revela ações e situações que estão impregnadas de significados, sendo importante olhar os sujeitos no seu contexto diário. Além disso, esta técnica apresenta várias características que combinam com o estudo desta temática, uma vez que estaremos tratando da brincadeira enquanto elemento que representa a infância ribeirinha através do que chamamos de espelhamento das metamorfoses.

5 CONCLUSÕES INCONCLUSAS

Considerando que esta pesquisa encontra-se em fase inicial, enquanto proposta apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Pará, acreditamos que seus rumos e delineamentos encontram-se em pleno de movimento de (re) construção. Porém, alguns dados preliminares indicam que:

A representação da infância ribeirinha impõe o desafio de pensar a cultura deve por dentro de contextos históricos considerando as relações sociais neles inscritas, a maneira como as crianças materializam as brincadeiras em seu cotidiano, expressando seus “modus vivendi” de produzir e significar suas infâncias, e por conseguinte sua própria existência.

Partindo desses pressupostos, o conceito universalista e estruturalista de cultura passa a ser desconstruído e emerge um conceito mais plural e político, ou seja, temos uma

multiplicidade de “culturas” que se inter-relacionam. A cultura é viva, é dinâmica e constitui parte da vivência e da experiência humana, e como sujeitos históricos e sociais, as crianças, a partir das brincadeiras vão se completando. E essa incompletude e inacabamento ocorrem através do meio cultural- a mata e o rio - com o qual estabelecem uma relação de pertencimento, e, permanentemente, (re) constroem suas representações através de processos de negociação.

Assim as aproximações do pensar a brincadeira como representação da infância ribeirinha e sua relação com a prática pedagógica, a partir da perspectiva Sociologia da Infância, possibilita dar vez e voz a esses sujeitos que são capazes de anunciar suas percepções, desejos, pensamentos e sentimentos. É necessário respeitar o que dizem e pensam as crianças em sua diversidade de manifestar-se e comunicar sobre o meio social no qual estão inseridas.

Portanto, trabalhar em investigação conduzida com a participação das crianças na construção de ferramentas metodológicas delinea-se como um processo inventivo, imprevisível e, principalmente, flexível, o qual, à medida que avança em seu desenvolvimento, vem se configurando metodologicamente acessível a novas discussões teóricas e empíricas.

REFERÊNCIAS

ARIÉ, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CARVALHO, M. G de. Fazendo tipo: o uso da Etnografia no contexto escolar. In.: CAMPOS, R. C. P. R de. **Pesquisa, educação e formação humana: nos trilhos da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. – São Paulo: Brasiliense, 2001.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. **Investigação interpretativa com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Guibenkian, 2003.

KISIMOTO, Tisuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. – São Paulo: Cengage Learning, 2015.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, n. 98, p. 361-378, maio/agosto. 2005.

THUM, C. **Educação, História e Memória:** silêncios e reinvenções pomeranas na Serra dos Tapes. 2009. 383 f. Tese (Doutorado em Educação)– Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009. Disponível em:
<<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/CarmoThumEducacao.pdf>>.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. Tradução de André Glaser. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BETWEEN RIO AND A MATA: PLAYING AS A REPRESENTATION OF RIBEIRINHA CHILDREN AND ITS RELATIONSHIP WITH PEDAGOGICAL PRACTICE

Abstract: *This work is a cut of the research project BETWEEN RIO AND A MATA: play as a representation of riverside childhood and its relationship with pedagogical practice, linked to the Postgraduate Program in Education / Federal University of Pará / UFPA / PA. The research collaborators will be children aged between 05 and 12 years, belonging to the communities of Quianduba, Sapucajuba, Rio de Prata, Ajuai and Paruru all of the region of the Islands of Abaetetuba / Pa. The objective is to analyze from the games the representation of the riverside childhood, as well as its relation with the pedagogical practice in the daily life of riverside schools. In this direction, children will produce photographs in community spaces and around the school, signaling through play narratives playgrounds and riverside living, as well as their perception of the daily practice of pedagogy. Sociology of Childhood is the theoretical basis of this study, since it allows children to be understood as social actors, protagonists of their stories and childhood, who reinterpret and reinvent the sociocultural context in which they live, based on their needs and interests (CORSARO, 2011). Ethnography with children is taken as a course and methodological basis, allowing the children's reality to be approached from the contexts they occupy and interact with their parents. (Graue and Walsh, 2003). The Wheel of Dialogues, as a methodological action in this study, is characterized by a deep dialogue with children about what has been observed and recorded through narratives of local culture interpretation (THUM, 2009).*

Keywords: Just kidding. Representation. Childhood. Culture.

OBSTÁCULOS DE DISCENTES E DOCENTES NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso em uma escola pública no interior de Minas Gerais.

Míriam Rabelo Gontijo¹ – miriamrgontijo@hotmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Letras
Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere.
35501–170 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

Ana Paula Borges² – aninhap99@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Letras
Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere.
35501–170 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

Érica Andrade Costa³ – ericaandrade9813@gmail.com
Universidade do Estado de Minas Gerais – Departamento de Letras
Av. Paraná, 3001, Jardim Belvedere.
35501–170 – Divinópolis – Minas Gerais – Brasil

Resumo: *Esta pesquisa objetiva apresentar um estudo de caso sobre a percepção de docentes e discentes sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública localizada na zona rural de Cláudio, interior de MG. Os dados foram coletados por meio de avaliação diagnóstica, questionário e entrevistas; sendo assim, a abordagem metodológica pode ser classificada como quali quantitativa. Essa investigação mostra sua relevância por contribuir para que o problema seja reconhecido e analisado, facilitando intervenções, além de ampliar a literatura sobre o tema. Os resultados confirmaram uma desmotivação entre alunos e professores gerada, em especial, por salas lotadas, falta de recursos didáticos, carga horária insuficiente e desvalorização da profissão. No que tange às opiniões dos discentes, concluiu-se que professores desqualificados, aulas mecânicas e desmotivação são os responsáveis principais pelo baixo desempenho na disciplina. Em síntese, os resultados obtidos indicam a necessidade de maiores estudos que contribuam para a compreensão e intervenções no ensino de língua estrangeira nas redes públicas de ensino no contexto brasileiro.*

¹ Professora na UEMG – Divinópolis, Doutoranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-graduação do CEFET MG.

² Graduada em Letras pela UEMG.

³ Graduada em Letras pela UEMG.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Língua Inglesa. Desafios. Escolas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

Aprender inglês tornou-se relevante diante da velocidade da troca de informações oriunda da globalização. Há uma estreita relação da Língua Inglesa com o mundo globalizado, já que ele permite a movimentação de capital e recursos (GIMENEZ, 2011). Além disso, a linguagem possibilita o acesso a outras culturas e permite conhecer as demais áreas do conhecimento, como justificam os PCNs ao apontarem que “o inglês dá acesso à ciência e à tecnologia, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana.” (BRASIL, 1998, p.65).

No entanto, apesar de os PCNs comprovarem a importância da aprendizagem da Língua Inglesa, as políticas para o ensino do idioma nas instituições públicas das redes municipal e estadual no contexto brasileiro vêm apresentando desafios que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Além das políticas, acredita-se que há outros fatores que contribuam para o insucesso na aquisição dessa língua.

Os motivos para tal dilema são diversos e vêm sendo alvos de pesquisas nos últimos anos. Para muitos discentes, a Língua Inglesa não é vista como um conteúdo promissor, sendo considerada somente uma matéria complementar da grade curricular, o que se confirma pelas poucas horas destinadas a ela dentro do currículo.

Além disso, o excessivo número de alunos dentro de uma mesma sala de aula tem sido apontado como um dos motivos pelos quais não há um ensino satisfatório da língua estrangeira nas escolas, já que isso pode inviabilizar as estratégias de ensino. As instituições públicas também não oferecem recursos didáticos tecnológicos para facilitar o ensino.

Portanto, esta pesquisa é resultado de um estudo de caso realizado em uma escola estadual situada no município de Cláudio- MG, norteado pela seguinte pergunta-problema: Quais são os principais fatores que levam os alunos de escolas públicas, como a escola pesquisada, a não absorverem bem o conteúdo de Língua Inglesa? Por meio dela, objetiva-se averiguar sobre o aprendizado de Língua Estrangeira nas escolas públicas, traçando uma análise sob os pontos de vista de docentes e discentes, sujeitos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Este estudo mostra sua relevância por contribuir para que o problema seja

reconhecido e analisado, facilitando as intervenções, além de ampliar a literatura do tema exposto.

A abordagem metodológica pode ser classificada como quali-quantitativa, por lançar mão de instrumentos de coleta de dados como avaliação diagnóstica, questionário e entrevistas em profundidade. As respostas dos participantes serão analisadas pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 *Desafios enfrentados no ensino da Língua Inglesa sob o olhar dos docentes*

Dias e Assis-Peterson (2006) afirmam que docentes são rodeados de frustrações no contexto das redes públicas de ensino, que vão desde as precariedades das instituições de ensino até a insuficiência de cursos de formação continuada. Conforme as autoras expõem, os desafios são acentuados quando se trata do ensino da língua estrangeira.

Miccoli (2010) aponta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são conscientes dos obstáculos a serem ultrapassados por docentes no ensino público brasileiro. Ela comenta que “turmas grandes, carga horária reduzida e professores nem sempre qualificados parece ser o denominador comum quando se lê bibliografia e quando professores relatam as suas experiências.” (MICCOLI, p.179, 2010). Ainda, “trabalhar com turmas heterogêneas constitui-se em um grande desafio para o desenvolvimento de ações eficazes, pois o desinteresse gera a indisciplina.” (ZOLNIER; MICCOLI, 2009, p. 186). De acordo com Coelho (2005), esses entraves encontrados no dia a dia em sala de aula são responsáveis pela desmotivação e limitação dos professores ao lecionarem o conteúdo de língua estrangeira.

Em sua investigação, Lima (2011) acrescenta que há uma desvalorização no ensino da Língua Inglesa nas escolas no contexto brasileiro, acentuando-se nas instituições públicas. Além do desprestígio da Língua Inglesa, o Instituto de Pesquisas Plano CDE (COUNCIL, 2015) constatou outros desafios:

As principais dificuldades encontradas são indicativas de ambientes de alta vulnerabilidade social, onde se encontra violência dentro e fora da escola,(...) ,turmas desniveladas, falta de recursos didáticos, alunos com problemas básicos de leitura e escrita e a existência de funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfação com seus salários (COUNCIL, p. 9, 2015).

Além desses entraves, há a indisciplina, considerada ofensiva no ensino (UBRIACO; MICCOLI, 2011). Segundo Vianini e Miccoli (2013, p.281), “a sala de aula, enquanto espaço de socialização cultural, produz, além de desenvolvimento cognitivo, conflitos inevitáveis,

especialmente no ensino de línguas, por envolver a participação ativa do aluno”. As autoras ainda explicam que “o entendimento da indisciplina determina ações, comportamentos e tomadas de decisão na sala de aula, tanto por parte do professor quanto de estudantes.” (VIANINI; MICCOLI, 2013, p.283).

Vianini e Miccoli (2013) constataram, através de uma pesquisa realizada com uma professora, que o esforço ao preparar as aulas não é reconhecido pelos discentes e, ainda, nota-se o desinteresse pelo conteúdo. Miccoli (2010) aponta que a falta de motivação também é um ponto prejudicial ao ensino/aprendizagem, uma vez que ⁴“motivação é um dos fatores mais importantes que influenciam o sucesso de aprendizagem de idiomas.” (DASKALOUSKA, *et al.*, 2012, p.1187).

Outro aspecto agravante é discutido na pesquisa de Zolnier e Miccoli (2013), na qual apresentam que a escassez de programas de formação continuada é um complicador na docência, já que “o despreparo profissional e a solidão por não ter a quem recorrer diante das dificuldades do ensino” se tornam um fator prejudicial ao exercer a profissão. (ZOLNIER, MICCOLI, 2013, p.6) Este fator pode ser vinculado às ideias de Coelho (2005), quando ele diz que a reflexão sobre lecionar e identificar as dificuldades e expectativas dos alunos pode ser alcançada por meio da formação continuada.

Os livros didáticos corroboram para um ensino deficitário, já que, segundo observações de Miccoli (2011) e Paiva (2011), os PCN’s instruem os docentes a darem prioridade às atividades de leitura. Com isso, as instituições não oferecem recursos tecnológicos para variar as estratégias de ensino. Essa afirmação pode ser comprovada por uma pesquisa realizada pelo Instituto Plano CDE (COUNCIL, 2015), a qual evidencia que apenas 24% dos professores questionados têm acesso à internet em suas aulas e 47% utilizam somente livros didáticos, que muitas vezes não contêm exercícios “que abordem as quatro habilidades para tornar o estudante um usuário da língua que aprende.” (MICCOLI, 2011, p.183).

Outro aspecto que prejudica o ensino do idioma é o pensamento enraizado de que a sua aprendizagem é desnecessária e não traz benefícios e melhorias de vida para o futuro. Coelho (2005), em seus estudos, apresenta a experiência de uma docente que traz narrações em relação às opiniões de alunos sobre a Língua Inglesa. Ela relata que o Inglês é visto como um conteúdo inútil e que esta crença acarreta a desmotivação e o desinteresse pela matéria, dificultando o exercício da docência. Esse pensamento também está fixado na mente dos pais,

⁴ Tradução nossa

ao mencionarem que a aprendizagem desse idioma é irrelevante, algo somente destinado para o uso da elite (SIQUEIRA, 2011).

Barcelos (2011) aponta em sua pesquisa com professores que “a maioria dos participantes possui a crença de que não é possível aprender Inglês na escola pública e de que o curso de idiomas é o lugar por excelência para se aprender essa língua.” (BARCELOS, 2011, p. 149). As pesquisas de Dias e Assis-Peterson (2006) são convergentes com essa ideia, ao trazerem a informação de que os pais acreditam que o curso livre de idioma é “o lugar ideal para os seus filhos perseguirem o sonho de aprender inglês e supostamente ter uma vida melhor.” (DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006, p.121).

Em síntese, são inúmeros os desafios enfrentados pelos docentes de Língua Inglesa nas redes públicas de ensino. Porém, não são somente os profissionais que se deparam com barreiras ao exercerem a profissão; os alunos também são sujeitos reais desse problema. Na próxima seção, serão abordados os fatores responsáveis pelo ensino/aprendizagem deficitário do idioma sob o olhar dos discentes.

Desafios sob o olhar dos discentes

Uma grande parcela de alunos das redes públicas acredita que a aprendizagem de Língua Inglesa não acontece na escola (OLIVEIRA, 2011). Diante desse discurso, é importante discutir quais são os desafios que os estudantes enfrentam ao se depararem com a aprendizagem de língua estrangeira (LE), uma vez que eles saem sem dominar o idioma após muitos anos de estudo (LEFFA, 2011).

Segundo Leffa (2011), esse fracasso pode ser percebido pelo silêncio dos estudantes, visto que eles não se manifestam na língua simplesmente porque não possuem conhecimento sobre ela. A autora ainda pondera que apontar somente um responsável por esse fracasso é tarefa árdua. Em seus estudos, ela cita que o governo é o principal culpado pelo ensino/aprendizagem defasado da língua estrangeira (LE) na rede pública ao citar que, “com as leis que restringem o acesso à língua na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE.” (LEFFA, 2011, p. 20).

Paiva (2011) argumenta que os professores também são responsáveis pelo fracasso no idioma. A autora aborda que muitos docentes aceitam lecionar disciplinas para as quais não têm qualificação. Ela aponta ainda que muitos que possuem habilitação para exercer esse conteúdo são, muitas vezes, despreparados. “O conhecimento do idioma é necessário, porém não

suficiente para um professor que mereça o título desempenhar com êxito sua função.” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 59).

É perceptível também que muitos docentes não possuem motivação e entusiasmo para exercerem a profissão (RAJAGOPALAN, 2011), fatores que comprometem a aprendizagem. É confirmado que “o professor motivado dispõe de ferramentas para motivar seus alunos” (PERINE, 2011, p.11). Além disso, a relação afetiva é dada como facilitadora da aprendizagem, conforme Paiva (2011) aponta em sua pesquisa. A autora afirma que “quando os aprendizes gostam de seus professores e os admiram, isso contribui para que eles imaginem as comunidades de falantes de inglês e aceitem os desafios de aprendizagem.” (PAIVA, 2011, p.44).

Barcelos (2006) apresenta, em sua pesquisa, depoimentos de ex-alunos que retratam que a aprendizagem de Língua Inglesa na rede pública é dada somente através de tópicos gramaticais, sendo o verbo *to be* o tópico mais corriqueiro.

Outro entrave é percebido por Lima (2011), que traz a narrativa de um aluno que cita os motivos que o impediram de aprender a Língua Inglesa de forma satisfatória. Dentre eles, o estudante narra que os professores não lecionam nas escolas públicas da mesma forma que nos cursos de idiomas, mostrando a discriminação para com os alunos da rede pública. Paiva (2011) constata nos PCN’s esse preconceito sobre a escola pública, citando que “a visão determinista do documento exclui qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês.” (PAIVA, 2011, p.35).

De acordo com Paiva (2011), os PCN’s excluem as atividades de escrita, fala e escuta, quando impõem que somente é suficiente a realização da habilidade de leitura dentro de sala de aula. Esse princípio se torna mais um obstáculo, visto que é importante haver atividades que contemplem as quatro habilidades do idioma (MICCOLI, 2011). Assim, cada vez mais acentua-se a crença entre os alunos de que o curso livre de Inglês é o lugar ideal para se aprender uma nova língua, e a escola pública é vista como um fracasso em ensino de idiomas. Barcelos (2006) aponta que “para a maioria dos alunos, a experiência de aprendizagem em escola pública é caracterizada como ruim e desmotivante. As razões fazem alusão a vários fatores, tais como problemas pedagógicos, (des)-motivação, (não) uso da língua e falta de competência dos professores.” (BARCELOS, 2006, p.155).

Assim, muitos docentes parecem contribuir para estabelecer ainda mais a crença de que aprender inglês é um processo que não ocorre em escolas públicas, por meio de suas atitudes e de seu discurso. Diante disso, a seguir será apresentada a metodologia que rege a pesquisa e,

posteriormente, os resultados obtidos, que serão expostos à luz das ideias dos autores citados neste referencial teórico.

3 METODOLOGIA

Este estudo contou, primeiramente, com uma pesquisa bibliográfica que possibilitou a fundamentação teórica. Para chegar às respostas sobre os questionamentos iniciais, foi utilizado o método de estudo de caso. Fonseca (2002) afirma que este tipo de pesquisa propõe “um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social” (FONSECA, 2002, p.33). O autor ressalta, ainda, que ela “visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando sua unidade e identidade própria.” (FONSECA, 2002, p.33).

A instituição localiza-se em um bairro menos favorecido da cidade, oferecendo cursos nos períodos matutino e vespertino. Há matriculados 872 alunos, e 65 professores, sendo dois de Língua Inglesa. Os sujeitos de pesquisa foram os alunos do nono ano. Para que fosse possível conhecer o nível de proficiência dos alunos, foi aplicada uma avaliação constituída de 17 questões de múltipla escolha e 1 questão dissertativa em conformidade com o plano de ensino apresentado pela escola. Dentro da avaliação diagnóstica havia também um questionário semiaberto com 6 questões (5 fechadas e 1 aberta), pelo qual se objetivou coletar opiniões e compreender o histórico de aprendizagem do idioma.

Posteriormente, realizou-se uma entrevista de grupo focal, com seis alunos escolhidos por seus diferentes graus de desempenho na disciplina. A entrevista foi gravada e transcrita. O objetivo foi ouvir e analisar os pensamentos de discentes de diferentes perfis sobre o processo de ensino e aprendizagem na escola pública onde estudam. Boni e Quaresma (2005) indagam que a entrevista com grupo focal “é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principal é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum. Ela se apresenta como um debate aberto sobre um tema”, com participantes escolhidos a partir de um grupo cujas ideias e opiniões sejam do interesse da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005, p.73).

Na sequência, foi realizada uma entrevista em profundidade com as duas professoras de língua inglesa que lecionam na escola. Essa modalidade de entrevista foi de grande importância por permitir que as participantes construíssem suas próprias considerações a respeito de uma temática sem que o entrevistador exercesse um nível severo de diretividade. Ainda, por meio dela, foi possível coletar dados relevantes pelo fato de haver interação entre os integrantes (OLIVEIRA *et al.*, 2012).

Ao que se refere à análise de dados obtidos pelo questionário e resultado da avaliação diagnóstica, pode-se dizer que estão vinculados à abordagem quantitativa, uma vez que esta faz uso da linguagem matemática para explicar razões de um determinado acontecimento (FONSECA, 2002).

Quanto à análise de informações obtidas por meio de entrevistas com grupo focal e entrevista em profundidade, a abordagem foi qualitativa, por permitir a reflexão e entendimento sobre um fenômeno ocorrido em determinado grupo social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Segundo Minayo (2001, p.21-22), essa abordagem “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.”

Por fim, os dados obtidos pelos relatos dos entrevistados foram categorizados e analisados de acordo com a análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Durante as entrevistas, alguns pontos em comum emergiram nas respostas dos participantes, que permitiram categorizar o assunto em unidades de análise. Assim, os resultados serão discutidos levando em consideração: 1) o olhar dos docentes quanto aos desafios oriundos das políticas educacionais e do cotidiano escolar; e 2) pelos discentes quanto às crenças de que não se aprende inglês em escolas e a desvalorização da disciplina de Língua Inglesa. Os sujeitos de pesquisa receberam nomes fictícios para preservar a sua identidade.

4.1 Olhar dos docentes: Desafios oriundos das políticas educacionais e do cotidiano escolar

Para iniciar as análises quanto aos desafios oriundos das políticas educacionais, é de suma importância lembrar os pensamentos de Dias e Assis-Peterson (2006), quando declaram que os professores se deparam com diversos obstáculos em relação ao ensino de Língua Inglesa, uma vez que tal afirmação se repetiu nos relatos dos docentes. A desvalorização do conteúdo nas escolas públicas foi o desafio mais mencionado pelos participantes da pesquisa, conforme ilustrado a seguir:

(...) O Inglês é uma língua [disciplina] desvalorizada, não dá bomba, não dá recuperação. Se o professor tem problema com o aluno (...), ele não tem voz no conselho de classe para falar em penalizar. Porque é uma matéria que tem só duas aulas por semana, todos veem como menos importante(...) Entre Português e Inglês, qual a escola abriria mão? O Inglês! É uma luta constante de sobrevivência do Inglês na escola (Carla).

Assim, as professoras compartilham da mesma ideia de Lima (2011) sobre a desvalorização no ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na rede pública. Ainda no que tange à desvalorização do conteúdo, Carla e Letícia declaram que essa baixa valorização é notada também na ausência de cursos de formação continuada para o professor de Língua Inglesa, como Letícia ilustra abaixo:

A escola não oferece e não disponibiliza formação continuada e quando tem convite acadêmico das faculdades, já passou a data de se inscrever. É o que eu falo da pouca valorização do profissional e da língua na escola (Letícia).

A baixa oferta de cursos de formação continuada impacta o trabalho do professor. Zolnier e Miccoli (2013) e Coelho (2005) discutem em seus estudos que esses cursos são de extrema importância para a profissão do educador, já que contribuem para o aperfeiçoamento das práticas docentes, além de serem considerados ferramentas pelas quais é possível refletir acerca das dificuldades deparadas no dia a dia.

Quanto ao excesso de alunos, o desnivelamento entre eles e a baixa carga horária, discutidos por Miccoli (2010) e mencionados no Plano CDE (COUNCIL, 2015) ao longo do artigo, percebeu-se que estes também são obstáculos para os professores entrevistados, já que há dificuldade em selecionar atividades eficazes que atinjam o interesse de discentes distintos no tempo proposto. O trecho abaixo ilustra essa dificuldade:

(...) Eu quero trabalhar um diálogo, por exemplo, eu não consigo. Numa sala de 38 alunos que são pré-adolescentes, entre 12 e 13 anos, eu não consigo (Letícia).

Outro ponto mencionado nas entrevistas foi que as diretrizes que regem o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas não dão suporte para uma satisfatória execução do trabalho dentro de sala de aula. Conforme os trabalhos de Miccoli (2011) e Paiva (2011), os PCN's priorizam atividades que desenvolvam a habilidade de leitura, tornando-se mais um dos responsáveis pela situação deficiente dessa disciplina, dado que Miccoli (2011) afirma em sua pesquisa a importância das atividades que desenvolvam as quatro habilidades da língua (leitura, fala, escuta e escrita).

No papel está muito bonito. Por exemplo, se você pegar o CBC ou os PCN's essas diretrizes te dão motivação. Mas quando chega à sala de aula a gente vê que nem sempre dá para aplicar do jeito que foi colocado. (...) Quando você pega essas diretrizes elas te mostram que o importante não é trabalhar conteúdos gramaticais [expressões corriqueiras], mas tentar desenvolver no aluno habilidades de escuta e escrita (Carla).

Ainda nessa mesma temática, Letícia indaga que o livro didático não se adequa à realidade dos alunos.

(...) Eu o utilizo muito pouco, porque não é dentro da realidade dos alunos. A matéria do sétimo ano eu conseguiria adaptá-lo para o oitavo, são livros muito puxados (Letícia).

Assim, os relatos mostram a urgência de reflexões sobre os desafios enfrentados pelos docentes provenientes das políticas educacionais para que sejam realizadas mudanças significativas e eficazes nesses contextos, uma vez que eles que são os pilares da eficiência docente.

Além dos desafios advindos das políticas educacionais, os professores se deparam com entraves relacionados ao cotidiano escolar, vistos como responsáveis pela desmotivação e restrições ao exercerem a profissão (COELHO, 2005). Miccoli (2010), Daskalouka *et al.* (2012) e Zolnier e Miccoli (2009) apontam a desmotivação como um fator prejudicial ao ensino/aprendizagem de Língua Inglesa. Miccoli (2010) acrescenta, juntamente com Vianini (2013), que a preparação das aulas, muitas vezes, é desvalorizada, já que é perceptível o desinteresse pela disciplina, como nos exemplos a seguir:

(...) eu acho que o desafio maior é a falta de interesse dos alunos, porque eles não veem o Inglês como uma necessidade para um emprego (...) e o desinteresse gera indisciplina. Eles perguntam: “Pra que eu estou estudando isso, se eu não vou fazer nada com isso mesmo?” (Letícia)

Portanto, como a indisciplina é uma agravante no ensino-aprendizagem, faz-se necessário criar estratégias capazes de transformar esse contexto. Para Vianini e Miccoli (2013), a compreensão da indisciplina acarreta a realização de ações pelo docente. A situação exposta foi encontrada nas falas das duas docentes. Um exemplo encontra-se abaixo:

Eu tenho que ser muito rígida com eles. Eu trabalho com brindes; por exemplo: se vocês fizerem as atividades direitinho a gente vai assistir a um filme no final do bimestre. Então é uma troca, senão a gente não consegue controlar a indisciplina. A outra professora dá um ponto por aula (Carla).

Outra queixa bastante comum entre os docentes de Língua Inglesa é referente à falta de recursos didáticos, conforme aponta o Instituto Plano CDE (COUNCIL, 2015), apresentado nesse trabalho. Poucas escolas oferecem recursos multimídias para diversificar o ensino e muitos professores lecionam somente por meio do livro didático. Sobre isso, Letícia diz que

O ideal seria ter nas salas de aulas aparelho de som, data show, para ter imagem, simular situações do uso de Língua Inglesa, mas isso não acontece. A escola disponibiliza três salas de multimeios, mas duas delas estão com aulas constantes e a outra disputada por todos os professores. (...) O som geralmente não está funcionando. Então, com meus meios, eu tive que comprar um sonzinho para poder ligar com música do celular (Letícia).

Diante disso, percebe-se que a docente faz uso do seu próprio salário para comprar materiais que deveriam ser disponibilizados pela escola, fato que deve ser repensado pelas instituições,

uma vez que recursos multimídias podem contribuir efetivamente na aquisição de um novo idioma (COUNCIL, 2015). Diante de tais entraves, foi questionado às professoras o que deveria ser feito para haver uma melhoria no ensino de Inglês na escola pública. Uma das entrevistadas mencionou que:

Olha, imagina se a gente tivesse aquela estrutura de ter um laboratório de Língua Inglesa, as aulas de Língua Inglesa, numa sala específica de Língua Inglesa. Tipo com computadores, com data show, recurso de som, laboratório de rádio, que ajuda o aluno a falar e a ouvir. Não há investimento público nessa área, e seria muito interessante (Carla).

Diante do exposto, percebe-se que ser docente de Língua Inglesa na rede pública de ensino é estar disposto a transpor diversos obstáculos, sejam eles oriundos das políticas educacionais e/ou do cotidiano escolar. Ou seja, a posição do professor continua vulnerável aos entraves que são apontados como responsáveis por uma deficitária execução da docência nesse idioma.

Olhar dos discentes: desvalorização da língua inglesa pela crença de que não se aprende inglês em escolas públicas

Diante de inúmeras discussões sobre quem seriam os responsáveis pela deficitária aprendizagem em Língua Inglesa em escolas públicas, um dos pontos mais citados e observados rotineiramente é a crença da impossibilidade de se aprender esse conteúdo em tal circunstância. Barcelos (2006) aponta essa questão e complementa que, na visão dos discentes, o lugar para se obter esse conhecimento é o curso livre de idiomas. Ao serem questionados sobre o assunto, os alunos demonstraram essa crença:

*É possível aprender apenas o básico aqui, porque quando você faz um curso, o tempo é maior, eles pegam mais pesado, passam dever para casa (Pâmela).
Com o Inglês que é ensinado aqui na escola eu não teria segurança de conversar em Inglês (Marcos).*

A baixa carga horária disponibilizada ao conteúdo foi mencionada pelos alunos como um dos pontos que pesam contra o ensino de línguas em relação à duração das aulas de Língua Inglesa na rede pública, temática tão abordada por Leffa (2011). A falta de confiança em se expressar oralmente também corrobora com as ideias de Leffa que afirma que o baixo desempenho na disciplina é percebido por meio do silêncio dos discentes. Eles não se manifestam no idioma porque simplesmente não possuem conhecimento sobre ele.

Ainda no que se refere aos pensamentos enraizados sobre o curso de idiomas, alguns dos alunos citam que o aprendiz que estuda em cursos livres possui mais conhecimento em relação aos demais, confirmando novamente as ideias de Barcelos (2006). Um exemplo é dado a seguir:

Eu tenho um colega de sala chamado Vinícius que faz cursinho de Inglês e ele tem mais facilidade. Eu acho que eles [alunos de curso livre] aprendem e muito. Porque eles têm um tempo muito grande para aprender (Mateus).

Por meio dessa observação, nota-se a importância da reflexão no que tange às horas destinadas ao conteúdo de Língua Inglesa na rede pública. Percebe-se ainda que a crença amplamente difundida de que não se aprende Inglês nas escolas públicas está presente nos discursos dos entrevistados na escola de Cláudio, convidando a uma urgente reflexão sobre os reais causadores dessa afirmação.

Paiva (2011) aborda que os professores são também causadores do déficit quanto ao ensino do Inglês, uma vez que não é raro se deparar com docentes com baixa qualificação e despreparados para o cargo que exercem. Essa discussão é primordial, dado que todos os entrevistados mencionaram que já tiveram professores que não lecionavam de forma satisfatória. Um dos motivos pode ser que as atividades propostas não atingem as quatro habilidades da Língua, que são vistas como imprescindíveis para a aprendizagem na visão de Miccoli (2011). Os alunos entrevistados manifestaram sua insatisfação com seus docentes:

Eu tive [Inglês] no sexto e sétimo, só que neles foi uma professora diferente. Ela não passava quase nada, não ensinava nada, só fazia a gente colorir e colocar o nome das coisas em Inglês (Sofia).

(...) Tem muitos professores que fazem tudo de qualquer jeito. A diferença dessa professora com a que deu aula no sexto e sétimo, é que ela dava quase sempre a mesma coisa, só brincadeiras. Aí chegou no nono ficou difícil (...) muitas palavras que a gente aprendeu com ela, a professora atual disse que a nossa pronúncia está errada (Mateus).

Após a leitura dos trechos, ressalta-se mais uma vez as ideias de Paiva (2011) sobre a necessidade de se discutir sobre a má qualificação de docentes nas escolas públicas brasileiras, revelando a necessidade de mudanças eficazes nessa área. Posteriormente, a aluna Pâmela, ao se referir às matérias estudadas, declara que “a antiga professora ensinava só o verbo *to be*”, um dos tópicos gramaticais mais corriqueiros. Essa fala se relaciona à investigação de Barcelos (2006) em relação ao ensino mecânico dado somente por meio de gramática, especialmente pelo “verbo *to be*”, relatos presentes nas falas dos alunos entrevistados pela autora.

Além de o ensino ser dado por pura gramática, Nicole, uma das entrevistadas, menciona que a professora repete os conteúdos e palavras com grande frequência, o que causa desconforto. Mariana, embora não reclame das repetições, afirma que as aulas “não são motivadoras”.

Dessa forma, observa-se que cada estratégia terá efeitos diferentes em alunos de uma mesma sala de aula, exigindo do professor uma necessidade de inovação de metodologias que sejam

capazes de estimular e motivar. Algumas estratégias capazes de incentivar os alunos são retratadas nos discursos:

(...) só de sair da sala você já fica mais interessado. Porque a sala de aula te fecha muito (Mariana).

Eu gosto mais de vídeos, porque no vídeo que vejo o que a pessoa está fazendo, sendo mais fácil de entender (Sofia).

(...) Na maioria das vezes quando eu estou jogando algum jogo e aparece alguma palavra em Inglês, eu paro e vou olhar na internet para ver o que significa (Pâmela).

Ferramentas como as citadas pelos alunos podem, então, funcionar como facilitadoras e inovadoras do ensino. Sobre o ponto distribuído por uma das docentes para controlar a indisciplina, citado anteriormente, os alunos apontam que o ato traz bons resultados por servir também como incentivo para o desenvolvimento oral.

Muitas pessoas na minha sala se comportam por causa do um ponto. Nos anos anteriores não dava para aprender porque era muita gritaria, tumultuado e a professora não sabia controlar a sala. Aí a professora, por causa de um ponto, consegue fazer todo mundo ficar calado (Pâmela).

Sendo assim, conclui-se que a distribuição de pontos é a estratégia executada pela atual docente para se alcançar a efetiva participação dos alunos durante as atividades e também uma maneira de controlar a indisciplina na sala de aula (VIANINI; MICCOLI, 2013).

Os dilemas vivenciados pelos alunos acarretam grande desmotivação pela aprendizagem de Língua Inglesa, além de intensificarem a crença de que não se aprende Inglês nas escolas públicas, conforme já discutido na seção anterior. Durante as entrevistas, os alunos demonstraram em seu discurso uma desvalorização da disciplina de Língua Inglesa, deixando claro seu desinteresse:

Eu vou ser bem sincera, eu acho que nem seria necessário ter Inglês aqui na escola (...). Eu não tenho interesse em Inglês (...). (Mariana).

Eu acho desnecessário. Eu não utilizo ainda, fica aqui só na escola, ao chegar em casa eu não falo Inglês com minha mãe (Nicole).

Na opinião das alunas, a disciplina Língua Inglesa não é vista como um conteúdo promissor, ideia que se assemelha à apresentada no trabalho de Coelho (2005), que expõe narrações de uma docente dizendo que os aprendizes consideram esse conteúdo inútil. Mateus, outro discente, confirma essa ideia:

(...) Numa escala de 0 a 10 eu daria uns 7 para o nível de importância do Inglês em minha vida, porque é lógico que eu não vou falar muito (Mateus).

Ao ler o relato acima, a frase “Porque é lógico que eu não vou falar muito” salta aos olhos. Percebe-se, aí, a convicção do aluno sobre não ser possível aprender a falar o idioma, o que transmite uma necessidade de mudança de paradigmas sobre a ideia de que não é possível

alcançar a aprendizagem do Inglês em escolas (BARCELOS, 2006). Para uma mudança nos discursos acerca da desmotivação e impossibilidade de aprendizagem de inglês nas escolas, faz-se necessário retomar as ideias de Perine (2011), que destacam que o docente que detém motivação e capacidade de motivar consegue envolver seus alunos. Nessa linha de raciocínio, Nicole aponta que “Quando a aula está interessante todo mundo participa”. Mateus concorda quando diz que quando a matéria é boa ele presta atenção e faz as atividades.

Os relatos ilustram as afirmações presentes em diversos estudos sobre a necessidade de as aulas serem ministradas de forma lúdica e que os docentes sejam capazes de fazer com que o aluno se motive e se interesse pelo conteúdo, já que se sabe que aulas monótonas, realizadas somente por meio do ensino estruturalista, são causadoras de baixo desempenho na disciplina (BARCELOS, 2006). Como consequência do desinteresse e desmotivação relacionados ao inglês, os alunos se dedicam pouco ao conteúdo. Eles ressaltam que não se empenham tanto como fazem para outros conteúdos, conforme verifica-se abaixo:

*(...) Só estudo aqui na escola. Quando tem prova a gente tem que estudar (Nicole).
(...) o Inglês eu estudo menos (Pâmela).
(...) Em casa eu não estudo Inglês, mas estudo as outras matérias (Sofia).*

Percebe-se novamente, nos relatos, a baixa valorização dada ao inglês, uma vez que os entrevistados afirmam não se empenharem para a aprendizagem, exceto em dias de prova ou tarefas que são solicitadas para casa. Em outros momentos, eles assumem que nem mesmo realizam os deveres com empenho:

*(...) Em casa você não tem tempo, porque você tem outras coisas ou às vezes é por preguiça mesmo, aí você vai lá no Google tradutor, rapidinho a resposta está lá e é só você copiar (Mariana).
(...) Porque o meu tempo é muito corrido, se elas passam dever de casa eu vou fazer pelo jeito mais rápido e se for negócio de Inglês só ir no Google tradutor e copiar (Nicole).*

A partir dos relatos, evidencia-se a necessidade de se discutir com os alunos as possibilidades de uso desses recursos dentro e fora de sala de aula, mostrando-lhes que seus conhecimentos podem ser ampliados com o uso assertivo das tecnologias. Outro fator que colabora para a aquisição de um idioma é a afetividade, discutida no trabalho de Paiva (2011). Para a autora, a afetividade é a chave essencial para a aquisição de um novo idioma. Esse fator foi mencionado pelos alunos:

*(...) o professor ser bom ajuda, eu gosto da professora, então facilita (Pâmela).
Sim, a gente conversa, quando eu não faço dever ela me dá uma chance. Minha professora é muito boa (Mateus).*

Assim, em meio a inúmeros discursos de insatisfação e desmotivação, percebe-se que alguns alunos encontram na afetividade um motivo que os leve a assimilar melhor o conteúdo. Os

alunos mencionam, ainda, um desejo pelo domínio do idioma. Se esse desejo existe, constata-se que a desmotivação é construída por meio de ações incoerentes no ambiente escolar, seja por más escolhas docentes quanto à preparação de aulas e atividades mal elaboradas, ou mesmo pela falta de diálogo com os alunos, o que impossibilita que os docentes consigam atingir os objetivos reais de aprendizagem dos alunos. Sobre isso, alguns trechos se destacam:

(...) Eu queria aprender mais coisas, porque é bom aprender. Eu queria saber falar Inglês fluente (Pâmela).

(...) eu quero aprender [a] dialogar mais, ler. Eu queria mais saber conversar com alguém (Sofia).

(...) é muito currículo de trabalho que pede Inglês, se a gente for fazer uma viagem fora, precisamos saber. O Inglês é uma língua mundial, quase todos os lugares que a gente vai tem algo em Inglês (Sofia).

Eu acho que é bom aprender porque tem muitas instruções escritas em Inglês (Pâmela).

Nota-se, então, que cada aluno possui um objetivo em relação à aquisição do idioma, que varia de situações básicas do dia a dia até a aspiração a um emprego e viagens internacionais. Portanto, é essencial que o professor averigüe esses desejos trazidos pelos alunos, a fim de utilizá-los em prol do ensino, uma vez que quando o aluno se identifica com a disciplina e ela vem ao encontro de seus planos, ocorre melhor desempenho e interesse pela Língua Inglesa. Os desejos dos alunos deste estudo, portanto, não vão ao encontro do que propõem os PCNs quanto ao foco na leitura. Aparentemente, os desejos dos alunos e a realidade atual são diferentes do momento que se vivia quando da confecção dos PCNs.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou discutir sobre os obstáculos enfrentados por discentes e docentes quanto ao ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em uma escola pública no interior de Minas Gerais. O principal objetivo foi conhecer os fatores primordiais que levam os alunos a não absorverem bem o conteúdo de Língua Inglesa.

No decorrer das análises, o ponto mais citado por alunos e docentes entrevistados foi a desmotivação que, por parte dos alunos, advém das aulas ministradas de forma mecânica. Isso gera pouco comprometimento, desinteresse e grande indisciplina. Verifica-se que existe, por parte do aluno, uma vontade inicial de conhecer, de aprender o idioma, que não evolui no decorrer dos anos. Pelo contrário, a motivação dá lugar à certeza de que ele não aprenderá o idioma.

Por parte dos professores, a desmotivação vem da desvalorização, traduzida por um sentimento de inferiorização diante de outras matérias. A indisciplina em sala de aula também foi bastante citada por alunos e professores, como grande dificultador do processo de ensino-

aprendizagem nas escolas públicas, que faz com que docentes lancem mão de diferentes estratégias para reterem a atenção dos alunos.

Os docentes revelaram também uma visão bastante crítica com relação às políticas públicas, que às vezes prejudicam seu trabalho, mencionando a desvalorização da Língua Inglesa, que é ofertada com carga horária inferior às demais matérias, vistas como mais importantes pela comunidade escolar. Há, ainda, a baixa oferta de cursos de formação continuada, um excesso de alunos em uma mesma sala de aula e diretrizes confusas, que não dão suporte para uma satisfatória execução do trabalho. Além disso, existe uma demanda por livros didáticos adequados à realidade do aluno.

Os discentes, por sua vez, confessaram já terem se deparado com professores despreparados, que nem sempre dominam o idioma. Esse é um ponto importante nesta pesquisa, já que professores despreparados não terão as ferramentas didáticas para ensinar o Inglês com todas as suas especificidades, resultando no ensino de regras gramaticais, e não de uma língua. Esse é um dos motivos pelos quais a educação continuada é tão importante para os professores de Língua Inglesa. É preciso haver uma intervenção nos processos pedagógicos para que os problemas sejam minimizados.

É necessário, portanto, um olhar múltiplo para compreender a realidade das escolas públicas brasileiras, um olhar que abranja toda a comunidade escolar. Para entender este todo, que é a aquisição de uma segunda língua, é necessário conhecer melhor todos os seus agentes, como alunos, professores e demais participantes da comunidade escolar. Os interesses dos alunos e da comunidade devem ser ouvidos, bem como as necessidades dos professores.

Em suma, almeja-se que os resultados desta pesquisa colaborem para fundamentar discussões, novas considerações e possíveis intervenções no ensino de língua estrangeira nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A.M. F. **Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

_____. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 147-158.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.



BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COUNCIL, BRITISH. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE. 1º ed. São Paulo, SP. 2015.

COELHO, H. S. H. “**É possível aprender inglês na escola?**” **Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. In: BARCELOS, Ana Maria F.; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Crença e de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, Pontes, 2005.

DASKALOVSKAA, N. et al. - Learner motivation and interest. **Social and Behavioral Sciences** 46 (2012) 1187 – 1191 1877-0428, 2012.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O Inglês na Escola Pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia** n. 12, vol. 2, 2006, p. 107-128.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GIMENEZ, T. **Narrativa 14**: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**, São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

LEFFA, V. J. Criação de Bodes, **Carnavalização e Cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-32.

LIMA, D. C. **Quando o ideal supera as adversidades**: Um exemplo a (não) ser seguido. In: _____. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona. Uma questão, múltiplos olhares**, São Paulo: Parábola editorial, 2011, p. 159 -170.

MICCOLI, L. S. **Experiências, crenças e ações: uma relação estreita na sala de aula de LE**. In: SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem. Volume I**. Campinas: Pontes, p. 135-165, 2010.

_____. **O ensino de inglês na escola pública pode funcionar desde que...** In: LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, p. 171-184, 2010.

_____. **O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...**In: LIMA C.D. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, A.P. **Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona – uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-78, 2011

OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F.. **Entrevista “em Profundidade” na pesquisa qualitativa em administração:** pistas teóricas e metodológicas. XV SIMPOI - Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Ilusão, aquisição ou participação.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PERINE, C. M. **Motivação docente: o professor de inglês na escola pública.** TCC para a disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa. Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 2011.

RAJAGOPALAN, K. **Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão.** In: LIMA, D. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-66.

SIQUEIRA, S. **O ensino de Inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo.** In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93-110.

UBRIACO, J. M.; MICCOLI, L. S. **Leitura autônoma:** uma experiência para a redução das diferenças em turmas heterogêneas de língua estrangeira. *Revista Estudos da Linguagem*, v. 19, n. 2, p. 81-104, 2011.

VIANINI, C.; MICCOLI, L. **Experiências de indisciplina em sala de aula de LE:** comprometimento da aprendizagem. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 2, p. 281-301, 2013.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. **O desafio de ensinar inglês:** experiências de conflitos, frustrações e indisciplina. *Revista do GEL*, v.6, n. 2, p. 175-206, 2009.

ZOLNIER, M. C. A. P.; MICCOLI, L. S. **Formação continuada para professores de inglês:** aprendizagem, reflexão e transformação. *Gláuks Online*, v. 13, n. 1, p. 98-112, 2013.

OBSTACLES FACED BY STUDENTS AND TEACHERS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING/ LEARNING PROCESS: a case study at a public school in the countryside of Minas Gerais.

***Abstract:** This study aims to show a case study about teachers and students' perception about the process of English teaching/learning in a public school in Claudio-MG. The data was collected through diagnostic evaluation, questionnaire and interviews; therefore, the methodological approach can be labeled as qualiquantitative. This research shows its relevance once it contributes for the problem to be recognized and analyzed, allowing interventions, as well as to expand the literature about the subject. The results confirmed a lack of motivation among students and teachers caused by, in particular, crowded classrooms, lack of teaching resources, insufficient hours and devaluation of the job. Considering students' opinions, the study has concluded that disqualified teachers, monotonous classes, and lack of motivation are the main responsible for low performance in the subject. In summary, the results obtained showed the need for further studies that contribute to the understanding and interventions in foreign language teaching in public educational system in the Brazilian context.*

***Keywords:** Teaching. Learning. English language. Challenges. Public schools.*

**NOV@S PROFESSOR@S E OS VELHOS PROBLEMAS
EDUCACIONAIS DO MEIO RURAL E DE COMUNIDADES
RIBEIRINHAS DO MARAJÓ DAS FLORESTAS**

JOB, Sandra Maria¹ – sandramaria04@gmail.com

Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Faculdade de Letras
68800-000– Breves – PA – Brasil

***Resumo:** Os problemas relacionados à educação pública no Brasil já são mais do que conhecidos e têm sido, por isso, pautas de muitas discussões. Contudo, apesar de muito discutidos, a cada ano, década, novos professores adentram no ambiente escolar e se deparam com velhos problemas que, por ainda permanecerem no seio escolar, devem ser continuamente trazidos à tona, sim. Neste contexto, o objetivo desse trabalho é trazer à tona os problemas com os quais quatro novos docentes formados na Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó – Breves, depararam-se ao assumirem aulas no ensino público municipal no Marajó das florestas. O intuito é, por um lado, em consonância com os relatos desses professores, refletir sobre o papel da Universidade Federal do Pará, no Campus de Breves, na e para a formação dos futuros docentes. E, por outro lado, tornar conhecido alguns dos velhos problemas enfrentados por novos professores da região do Marajó para reflexões e, quem sabe, (re)pensar o/s papel/is das instituições de ensino superior.*

***Palavras-chave:** Formação docente. Responsabilidade social. Instituição de ensino superior.*

1 INTRODUÇÃO

Os problemas relacionados à educação pública no Brasil já são mais do que conhecidos e têm sido, por isso, pauta de muitas discussões. Contudo, apesar de muito discutidos, a cada ano, década, novos professores adentram no ambiente escolar e se deparam com velhos problemas que, por ainda permanecerem no seio escolar, devem ser continuamente trazidos à tona. Neste

¹ Professora da UFPA, Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina.

contexto, o objetivo desse trabalho para discussão problemas relatados por quatro novos docentes se depararam ao assumirem aulas no ensino público municipal no Marajó das florestas. O intuito é, em consonância com os relatos desses professores, refletir, em particular, sobre o papel da Universidade Federal do Pará, no Campus de Breves, na e para a formação dos futuros docentes.

Para isso, partimos do relato de quatro professores que, em uma mesa-redonda² intitulada “Reflexões iniciais: nov@s professor@s e os velhos problemas educacionais do meio rural e de comunidades ribeirinhas do Marajó das florestas”, trouxeram para debate os problemas e/ou dificuldades que, de uma maneira bastante subjetiva, quiseram, naquele momento, expor para os ouvintes.

Buscar-se-á, a partir de tais relatos, refletir sobre tais problemas e sobre o papel de uma instituição de educação superior. Nesse sentido, portanto, primeiro traz-se os relatos e, posteriormente, a reflexão proposta.

2 NOVOS/AS PROFESSORES/AS; VELHOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL DO MARAJÓ DAS FLORESTAS

Evasão escolar, gravidez na adolescência, abuso sexual contra adolescentes, não valorização dos professores, formação docente, entre outros inúmeros temas-problemas relacionados à educação não são recentes, não são novos. São nossos velhos conhecidos e, parecem, sem solução iminente. Culpa de quem? Do quê? Como pode a tecnologia evoluir tanto, mas o sistema educacional brasileiro girar, girar e nunca sair do lugar?

Difícil tem sido encontrar uma resposta satisfatória e definitiva para tal indagação, pois são muitas as possibilidades e respostas possíveis. A complexidade das respostas e da própria proposta de discussão de tais temas, entretanto, não foi empecilho para impedir e/ou inibir a proposta da mesa-redonda citada acima. Composta pelos professores Edson S. L.; Elielson

² A mesa-redonda citada foi proposta pela coordenação do IV Colóquio de Letras da Faculdade de Letras da UFPA, Campus Universitário de Breves e foi realizada aos três dias do mês de fevereiro de 2018, no auditório da UFPA, Campus de Breves. Foi composta pelos professores Edson S. L.; Elielson B., e pelas professoras Heila P.; Andresa S.; Ingrid S.; Sandra Maria Job, e foi mediada pela Profa. Ma. Eliane Miranda Costa. O evento aconteceu nos dias 1, 2 e 3 de fevereiro/2018 (www.coloquiodeletras.ufpa.br).

B., e pelas professoras Heila P. e Ingrid S., representando professores recém-formados e atuantes no ensino em comunidades ribeirinhas e/ou do meio rural, a mesa-redonda também contou com a presença da professora Sandra Maria Job, representando a instituição superior, mas não falando por nenhuma instituição em particular, falando apenas como professora do ensino superior. De maneira geral, a proposta da mesa era trazer à tona problemas encontrados e/ou vividos por docentes recém-formados na UFPA/Breves. Tais docentes foram previamente informados de que a voz dos mesmos seria gravada para, posteriormente, ser utilizada neste trabalho. A gravação foi feita através do celular e depois transcritas.

Com relação à mesa-redonda, após os preâmbulos que antecedem tal evento, por ordem aleatória, iniciou-se a fala dos componentes da mesa. O primeiro, o professor Elielson, inicia sua fala comunicando que, em muitos casos, um professor, ainda que formado em Letras, como é o seu caso, poderá, assim que ingressa na vida profissional como professor eventual/substituto, vir a ministrar disciplinas como matemática, ciências, história, em comunidades ribeirinhas e rurais. E, em relação à educação rural e ribeirinha, para ele, existe sutis diferenças teóricas e pragmáticas entre educação no campo e educação ribeirinha. E, de acordo com ele, as políticas públicas existentes, que são aplicadas na educação no campo, nem sempre são aplicáveis para a educação das comunidades ribeirinhas. Cita, para justificar tais possíveis diferenças, a questão do acesso a essas duas distintas localidades, isto é, para se chegar ao meio rural o acesso é um; nas comunidades ribeirinhas, o acesso é outro. Isso, por exemplo, faz toda uma diferença, pois, segundo ele, “o acesso ao meio rural é [...] mais fácil”, pode-se utilizar uma condução, enquanto que para alguém da comunidade ribeirinha, obrigatoriamente terá que utilizar um barco. Por causa disso, por exemplo, “um livro que dura um certo tempo para um aluno do meio rural não vai durar o mesmo tempo para um aluno da comunidade ribeirinha”, pois este se utiliza de barco, de casco, ou seja, o aluno terá contato com meio de transporte que envolve a água.

Por essas e outras peculiaridades, para ele, enquanto docente no meio rural e ribeirinho, foi possível perceber que professores que irão trabalhar neste meio “devem ter um olhar mais delicado. Não é a mesma coisa que ensinar na área urbana. São estruturas diferentes, realidade econômica diferente”.

Outro ponto abordado pelo professor Elielson diz respeito à questão desse novo docente, recém-formado, que vai a campo trabalhar. De acordo com ele, não existe nenhuma logística, aparato que ajude esse novo docente. No caso dele, por exemplo, foi comunicado que daria “aula praí”, mas não lhe souberam informar como se chegava lá, nem nada. Ele teve que ir em busca dessas informações. Neste seu primeiro trabalho, segundo ele, uma vez descoberto o barco que faz o trajeto, ele levou 12 horas de barco para chegar à localidade na qual não havia nenhum lugar reservado para professor. Localidade na qual chegou em torno de meia-noite, encontrou por lá um pastor para o qual, segundo ele, pediu hospedagem. O pastor da localidade disse que ele poderia “ficar na varanda até amanhã”. Por estas e outras, segundo ele, é preciso levar 1) um kit de sobrevivência (“alimentos”, pois nem sempre é possível encontrar nestas localidades para comprar); 2) entender que a “comunidade já existia antes de você chegar lá”. Ou seja, “é preciso se adaptar à comunidade, não a comunidade se adaptar a você”; entre outros pontos.

Em resumo, segundo ele, “é como **se fosse um outro mundo e os alunos também, é como se tivessem conhecendo um outro mundo**” (grifos nossos), finaliza.

Quanto ao professor Edson S. L., “toda experiência que tive, eu trabalhei aqui em Breves, trabalhei também em Anajás, na cidade, mas hoje há nove meses, eu estou trabalhando no meio rural [...]. E nesses nove meses, a gente tem algumas percepções que talvez podem ser equivocadas, mas que também possam nos dar aí um norte.”

Para ele, é muito importante compartilhar o tema proposto pela mesa, “visto que a UFPA forma muitos professores para atuarem tanto na cidade como nas comunidades ribeirinhas e meio rural”. Mas, para ele, “a formação inicial não é suficiente. É preciso entrar em contato com alunos para sabermos de fato o que vamos enfrentar, [...], e como a gente vai lidar com as coisas que vão surgir”. Nas palavras dele, esta formação inicial, “ela, infelizmente, ela não está alinhada à prática que nós vamos ter, que nós estamos tendo”. Isso, segundo ele, é devido “a uma questão curricular, a organização curricular não está alinhada com nossas experiências, voltada especialmente, aqui, [...] às comunidades ribeirinhas e meio rural”, que é o grande público-alvo dos professores recém-formados. Nesse sentido, para este professor, ele pensa que não seria o “caso de adaptar o currículo, mas, talvez, de fazer mudanças mais

profundas nele. [...] disciplinas poderiam surgir, por exemplo, para nós estudarmos e entendermos melhor a realidade das comunidades ribeirinhas e do meio rural”.

Outro ponto citado por ele é a questão da valorização dos professores que, de acordo com ele, não pode ser deixado de comentar, visto que é “uma questão histórica no país”. No que se refere a mesma, ela pode ser analisada sobre vários aspectos: remuneração; condições de trabalho, formação de trabalho – já proposto por um estudioso, segundo professor Edson. No que se refere à remuneração, em específico, o professor comenta que recentemente em Breves houve uma tentativa, por parte da gestão pública, de reformar documentos/leis trabalhistas dos professores do município, mas, felizmente, a categoria conseguiu em parte barrar estas mudanças, segundo professor Edson. Em Currealinho, de acordo com o professor, os professores do concurso de 2016, que assumiram em 2017, “não estamos ganhando a gratificação de nível superior, que é lei [...]. Em Anajás”, ocorre o mesmo, diz ele. Isso “só para ficarmos na questão da remuneração, e se formos falar aqui da questão de formação continuada, que, pelo que percebo, a formação continuada não tem sido uma atenção dada aí pela gestão dos municípios [...]. E se fôssemos falar da questão da estrutura [...]. Só para pontuar, estamos falando de problemas antigos, mas sendo abordados por novos professores. Então, é uma questão histórica mesmo isso, só para pontuar”. Consequentemente, são problemas que ainda se fazem presentes no cotidiano do docente.

Neste contexto, para o professor Edson,

ser professor em uma comunidade ribeirinha passa a ser então um duplo desafio. Primeiro porque ser professor no nosso país é desafiador por natureza, por questão histórica. Segundo, porque enfrentar essa [...], ou vir para uma comunidade ribeirinha sem você ser preparado pra ir lá passa a ser um outro desafio. [...]. Atuar como professor em comunidades rurais e comunidades ribeirinhas é um duplo desafio. [...]. Mas nós estamos lá! E nosso papel é fornecer a educação formal. [...]. E eles têm o direito de receber essa educação formal.

Contudo, os alunos de comunidades ribeirinhas são alunos que, de acordo com professor Edson, são pessoas que lidam com a terra, com a natureza, que caçam, fabricam barcos, etc, mas que pouco contato têm com livros, com uma visão sobre a importância dessa educação formal para a vida dele, salvo as exceções. Consequentemente, para o professor, “em períodos em que o açaí é farto, [...], o que o aluno vai escolher?”, indaga o professor. Ou seja, este aluno escolherá os cadernos e livros, isto é, a escola, ou optará por ajudar o pai na extração do

açai?, sendo que o açai representa um ganho imediato, coisa que estudo não representa. Segundo o professor, eles escolhem ir colher o açai para ganhar um dinheiro no fim do dia para comer no dia seguinte.

Neste contexto, “meu medo é o seguinte: **chegar lá com um olhar europeu e dizer assim: vocês estão errados. Vocês têm de deixar de tirar açai, deixar de fazer farinha e estudar.** Se seu pai está dizendo que você deve ir para a roça tirar açai, ele está enganado. Vocês têm que ir para a escola [...]. Meu medo é esse. [...]” (grifos nossos). E o receio do professor se justifica, pois ele, mesmo declara que assumiu para si o papel de um cidadão “que vai possibilitar novas horizontes para os alunos com os quais vou manter contato”.

Na sequência, a professora Heila P., que iniciou pelo circuito em 2016 e trabalhou no meio rural em Breves, “em quatro escolas no circuito” . Ela concorda que a formação formal obtida na graduação contribui apenas na parte teórica, na prática, deixa a desejar, pois o mais perto que se chega da prática é durante o estágio que, segundo ela, não se compara a realidade prática das salas de aula. Para ela “a academia só dá o conhecimento teórico. Prática só quando chega realmente na sala de aula. É lá que eu vou saber como trabalhar com meu aluno”. Contudo, nas palavras dela, quando se chega lá, na escola, a gente se depara com problemas, desafios para os quais “a academia não me preparou para resolver”, como, por exemplo, a violência de gênero.

Nesse sentido, segundo ela,

na primeira escola que eu fui, lá eu presenciei...assim... algumas vezes, situações que me deixaram a nível de constrangida. Eu, como professora, não sabia como lidar com aquilo. Porque [...] a formação, **a academia não me preparou para lidar com essa situação.** Me preparou para ir para sala de aula, preparou conteúdo, pensar em práticas para o aluno aprender [...]. Já estas questões sociais que, querendo ou não, fogem ao currículo escolar, nós não somos preparados. [...]. Às vezes o agressor é um professor. [...]. Eu também fiquei assustada diante disso. (grifos nossos)

Além disso (abuso sexual, assédio sexual), a professora relata que uma sua aluna de

13 anos, ela *tava* grávida. [...], ingenuamente, pensava que ela *tava* gorda (*rss*). Aí ela começou a faltar na aula e “eu perguntei para a irmã dela por que que a menina está faltando. E ela me disse, ‘professora, ela está grávida, tem treze anos, e ela não mora mais em casa, meu pai **entregou ela para** o rapaz, que é maior de idade. E onde eles moram o acesso não é tão fácil para ela chegar aqui na escola. Então ela não vai aparecer mais’. Para eles aquilo era normal, comum, uma criança de treze anos estar grávida, normal” (grifos nossos).

Mas abuso sexual, gravidez na adolescência não são prerrogativas de comunidades ribeirinhas e rurais, pois, segundo a professora, pesquisas recentes revelam que na cidade de Breves quase 100% das meninas já sofreram algum tipo de violência de gênero. E a professora se indaga: “de quem é a culpa? O que fazer para reverter essa situação?”

Sob este mesmo aspecto, de gênero, a professora Andresa explica que sua fala está relacionada à pesquisa que está desenvolvendo. A partir dessa pesquisa, busca entender, encontrar subsídios para responder à seguinte questão: por que meninas tão jovens desistem dos estudos em uma comunidade ribeirinha no entorno de Currallinho-PA. Explica que, enquanto professora, sua experiência profissional, segundo ela, limita-se a atividades em sala de aula no meio rural de Currallinho e “diferentemente dos colegas da mesa, faz oito meses que trabalho em uma mesma escola regular que atende desde o ensino infantil (pré-escola) até o nono ano”, ou seja, ela não trabalha no circuito (que fica em torno de quarenta dias numa localidade ministrando uma disciplina e findo os quarenta dias, vai para outra localidade). Entretanto, segundo ela, as dificuldades são as mesmas apontadas pelos outros membros da mesa, como, por exemplo, o abandono das salas de aula por parte dos alunos no período da safra do açaí. Para ela, “essa é uma realidade das comunidades ribeirinhas. Os meninos, eles precisam trabalhar para ajudar os pais deles, seja tirando o açaí, quando está na safra, ou indo para a roça para ajudar os pais”. Ela relata que houve um caso de um aluno que estava ensaiando para uma apresentação na feira cultural. No dia da apresentação,

a irmã dele chegou comigo, assim, bem nervosa”, e avisou, “professora, eu não sei o que eles vão fazer [...], o papai não deixou ele vir, ele teve que ir para o mato ajudar a cortar madeira. [...]’. Às vezes não dependem deles, eles não têm escolha, são mandados. Às vezes eles resolvem ir [...]. Mas não é sobre isso que falarei.

O assunto, como já comentado, diz respeito a gênero. De acordo com ela,

quando cheguei lá, porque eu sou dessa comunidade, mas saí de lá e vim para Breves para fazer o ensino médio e fazer a faculdade [...]. Voltei há oito meses, só o que sempre me chamou atenção lá desde que eu era criança é que as meninas casam muito cedo. Chega treze anos, catorze, quinze... [...]. Eu conversei com nove meninas especificamente sobre esse assunto para trazer aqui. [...]. Hoje me preocupa e me pergunto: por que tem que ser assim?

Segundo ela, se na lista de chamada têm umas trinta e cinco alunas, dessas, pelo menos umas dez na hora da chamada,

os demais alunos vão dizer: ‘casou’. Isso me assustou e assusta, por que são muitos jovens. Conversei com a professora Sandra que queria falar disso. [...] Aí cheguei em casa e falei para a mamãe que iria fazer essa pesquisa, ela disse ‘mas por que mesmo você vai falar disso?’ Tentei explicar...

De acordo com ela, muitas das respostas das meninas entrevistadas, quando indagadas sobre o porquê de terem se casado tão cedo, foram: 1) o pai prende muito, casou para ter mais liberdade. Mas descobriu, depois de casada, que existe prisão muito pior; 2) não acreditam que a educação lhes vai dar alguma coisa um dia; 3) engravidaram cedo e para evitar falação por parte dos parentes sobre o pai ter que sustentar o neto, vão morar com o pai da criança; 4) acham que não darão conta de criar filho sozinha, etc.

Para outras, a escola não se apresenta como algo atrativo, por isso param e investem em um possível casamento. Entretanto, para as entrevistadas que já desistiram do estudo há mais tempo (as que têm mais de dezoito anos), todas se arrependem de terem desistido de estudar, dizem que se pudessem voltar no tempo, não desistiriam do estudo, segundo os dados trazidos pela professora Andresa.

Neste contexto, diante da realidade que, segundo a professora Andresa, resume-se a um grande número de adolescentes que abandonaram a escola, engravidaram precocemente, ou que abandonaram um dia, ela indaga: “eu fico pensando, o que eu e os outros professores que vão para lá podemos fazer para mudar essa realidade?”

2.1 O(s) papel(is) das instituições de nível superior: uma reflexão a partir do Campus Universitário do Marajó - Breves

Quando lecionava no ensino fundamental e médio, em Londrina-PR, sempre havia, antes do início dos períodos letivos (no início do ano e após as férias do meio do ano) reuniões pedagógicas e/ou cursos de aperfeiçoamento. Lembro-me de uma dessas reuniões, em específico, pois nela uma coordenadora pedagógica insistia em que deveríamos traçar, ao longo dos três dias, se não me engano, da duração dos encontros o papel que aquela escola deveria ter/assumir para com a educação dos seus alunos. Lembro-me, primeiro porque a discussão foi calorosa e longa. Segundo porque, naquele momento, para mim era muito claro e certo o papel da escola: preparar o aluno para o vestibular tão-somente. Eram os idos anos de 1998. Eu era recém-formada, e o vestibular ainda era muito excludente. De 1998 a 2018,

meus horizontes intelectuais, humanos, profissionais foram se alargando, assim como minha concepção acerca do papel da escola, claro. Mas não o suficiente para dizer hoje, de forma contundente, qual o papel da escola – tão complexa, creio, seja a discussão e cada particular realidade educacional vivida pelas crianças e adolescentes brasileiros.

No que tange, entretanto, ao papel das universidades, que é o foco aqui, acredito que deva ser mais fácil delinear o papel das mesmas, ao menos, traçar o papel que se espera de uma IES, localizada em uma região extremamente carente e abandonada pelo poder público como é o Arquipélago do Marajó que merece um parêntese à parte.

O Marajó, mais conhecida como a Ilha do Marajó, no estado do Pará, está localizada ao norte do Pará. É uma região composta por várias ilhas separadas umas das outras por rios. Considerada a ‘capital’ do Marajó, Breves é a maior cidade que tem na região, aproximadamente 100.000 habitantes, considerando os que vivem na área urbana, rural e ribeirinha. Esta cidade dista de Belém, a capital do estado do Pará, em torno de doze horas de viagem de navio. A cidade e o seu entorno possuem o que toda ‘grande’ cidade tem: violência; jovens sem perspectivas futuras, desemprego, miséria e, conseqüentemente, muita fome, além de um número alarmante de violência de gênero contra menores. Breves é vizinha de Melgaço (menor IDH do Brasil) e, exceto pela dimensão geográfica e populacional, difere muito pouco de Melgaço.

No que tange ao papel de uma instituição de nível superior, partindo do fato de que a fala da professora Andresa S. (acerca de adolescentes grávidas que abandonam a escola) e da professora Heila P. (sobre abuso sexual de meninas) traz à tona questões/problemas³ que são recorrentes em toda região do Marajó das florestas. Diante disso, não há como deixar de (re)pensar e chegar à conclusão de que é preciso refletir sobre o papel, ou responsabilidade social, das IES e, em particular, da UFPA – Campus de Breves, no entorno no qual está inserida. Principalmente por que, de acordo com Heila P., Edson L. e Elielson B. a academia deu-lhes a formação teórica, mas em se tratando de prática, de arsenal teórico social, humano que os preparassem para a realidade marajoara, isso não lhes foi dado. E isso é grave, penso,

³ Pesquisa, ainda em andamento, realizada por mim e outras elaboradas por alunos durante elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (ainda a serem divulgados) têm revelado o quão recorrente são estes casos de abuso sexual, assédio sexual, por exemplo.

pois a região necessita de formadores cômicos da realidade na qual atuarão para que possam, de alguma maneira, intervir, positivamente, naquela realidade.

Contudo, falar isso, sob certo aspecto, é fácil, por outro lado, não é tão simples assim, pois intervir, seja como for, acabará resvalando nos muitos discursos vigentes que tenho presenciado (de pesquisadores/as) acerca da ‘felicidade’ sob a qual vivem as comunidades tradicionais – na qual se enquadrariam as comunidades ribeirinhas e rurais do Marajó das florestas. Entretanto, não acredito que passar fome, não ter (ou ter de forma muito limitada) acesso às mínimas condições básicas para uma sobrevivência digna sejam motivos de felicidade para ninguém, mesmo que enquanto torram a farinha e/ou plantem a mandioca entoem canções milenares. Não quando a televisão mostra (porque mostra) que existem mundos além daquele ali, com vidas, aparentemente, de menos fome. E ela (televisão) está em todas as casas – do mais rico ao mais pobre.

E é neste contexto que se respalda o medo citado por Edson L. quando ele diz:

meu medo é o seguinte: chegar lá com um olhar europeu e dizer assim: vocês estão errados. Vocês têm de deixar de tirar açaí, deixar de fazer farinha e estudar. Se seu pai está dizendo que você deve ir para a roça tirar açaí, ele está enganado. Vocês têm que ir para a escola [...]. Meu medo é esse. [...]

Medo que também é meu. Mas como ficar indiferente à fome, à miséria, aos mandos e desmandos opressores de homens que se julgam donos do corpo ainda em formação de meninas – abandonadas, sozinhas numa imensidão de florestas e rios?

Falar de uma ‘felicidade’ alheia, olhando essa felicidade a partir de um lar confortável, de estômago ‘cheio’ é utópico e, creio, um modo egoísta de olhar para a situação do outro. Sendo assim, se esse outro não tem acesso as mesmas oportunidades, às coisas básicas, mas essenciais como o alimento diário, torna-se necessário que algo seja feito em prol desse outro. Partindo desse pressuposto, questiono a responsabilidade social e/ou o papel social da instituição superior de ensino e daqueles que representam esta instituição com uma indagação: o que podemos fazer para amenizar a situação apresentada pelos membros da mesa-redonda?

No tocante à instituição, no caso aqui a UFPA/Breves, em especial, ela conhece sim a realidade do povo ribeirinho e da população que vivem no meio rural. Mas segue, no que diz

respeito à Faculdade de Letras, as orientações do Ministério da Educação (MEC) que prevê, já para iniciar em 2018, por exemplo, uma nova carga horária para os cursos de licenciatura, além da inclusão na grade curricular de temas como direitos humanos, gênero, etc. Isso é um ponto positivo e que complementarará, em muito, não apenas a formação dos discentes da UFPA/Breves, mas todos os que cursam licenciatura nas IES brasileiras. Mas não é o suficiente, pois, salvo as raras exceções, aparentemente o Campus de Breves sofre de uma mesma ‘cegueira’ que predomina no seio social da cidade: ‘aqui não acontece nada de ruim, vejam as belezas naturais. Com tanta beleza natural, por que falar de coisas como abuso de menores?’ Como se não falar sobre fizesse o problema desaparecer. Ignoram, talvez, que não falar sobre só ratifica o que querem ‘transformar’ em algo cultural – seja o estupro de menores; seja o trabalho infantil em detrimento da escola.

E nessa dualidade, na falta de um termo melhor, cultura/comunidades tradicionais *versus* conhecimento formal/perda de tradições, as discussões pouco avançam. E para complicar, pois em era tecnológica na qual vivemos, mas não apenas isso, conceitos de cultura e a visão sobre comunidades tradicionais acabam tornando tudo muito complexo. Tão complexo, aos meus olhos que, confesso, bate um quê de insegurança, no sentido de estar cometendo alguma injustiça e, o que seria pior, estar inserindo neste contexto um novo tipo de colonialismo pós-moderno – que talvez não deixa de acontecer, tão inevitável parece.

Ainda em relação ao Campus de Breves, cabe a mesma refletir, portanto, sobre o seu papel social, dentro do contexto no qual está inserida, e se posicionar. Por um lado, por que esse papel social está vinculado à responsabilidade social, que, para Passos (2004), pressupõe uma nova filosofia, novas diretrizes dentro de uma organização. Pressupõe, entre outros aspectos, em se tratando de uma IES, de

Privilegiar a integração comunitária, envolvendo docentes e discentes no estudo da realidade local, visando à busca de soluções técnico-políticas e práticas para as questões de interesse da comunidade; fomentar a educação continuada que fortaleça a consciência crítica, criadora, técnica e ética, gerando novos conhecimentos; apoiar a criação e produção cultural, integrando-se à educativa e aos diferentes contextos sociais da região. (PEREIRA, 2003, p. 235 – grifos nossos).

Como é sabido, a responsabilidade social é algo que está sendo solicitado não apenas mais de organizações privadas, empresarias, mas também de universidades, entre outras instituições. Nesse sentido, em se tratando de uma IES localizada em uma localidade na qual indivíduos

(sempre os mais pobres, claro) encontram-se em situações diversas de extrema vulnerabilidade, colocar em prática a responsabilidade social que lhe cabe torna-se mais que uma obrigação institucional, torna-se uma obrigação moral, humana. Claro que uma instituição, por si só não faz nada. Quem faz é o corpo docente, administrativo, ou seja, as pessoas que representam tal instituição, daí que a responsabilidade social pressupõe , entre outros aspectos, “privilegiar a integração comunitária, envolvendo docentes e discentes no estudo da realidade local [...]”. Para isso, portanto, é primeiramente admitir, por parte de ambos, comunidade e instituição, que existe uma realidade local – perturbadora, complexa, difícil, triste

Feito isso, buscar mecanismos – dentro do ensino, pesquisa, extensão – para intervir nessa realidade, tornando conhecido e preparando, por exemplo, os discentes para exercerem a profissão no ‘mundo real’. Tornando-os aptos, na medida do possível, de tal maneira, a:

1) não enxergarem, ou enxergarem menos, as comunidades ribeirinhas ou meio rural, onde vão trabalhar, como “se fosse um outro mundo” (fala do prof. Elielson), posto que as 12 horas de distância entre a cidade de Breves e a comunidade onde este professor foi não faz dessa outra comunidade um mundo diferente, ainda que distante. Ou seja, o que existe, de fato, é um total desconhecimento, alheamento por parte do recém-formado da sua própria realidade, realidade marajoara, no caso.

2) entenderem melhor a realidade das comunidades ribeirinhas e do meio rural, como sugere o professor Edson. Tal conhecimento, aliado a conhecimentos teóricos, inclusive sobre direitos humanos, direito da criança e do adolescente, concepção de cultura, etc, talvez minimizassem o medo sentido pelo professor – independente da decisão que ele viesse a tomar diante da situação de alunos que deixam de ir para a escola para irem para o trabalho braçal junto com o pai.

3) discutirem e/ou denunciar, sem se sentirem constrangidos, abuso sexual, assédio. E é muito urgente e necessário que tenhamos professores/as aptas a falarem sobre tal assunto que é demasiadamente recorrente na região. E é extremamente triste, preocupante saber que “a academia não me preparou para lidar com essa situação” (segundo a professora), já que abuso

sexual, por exemplo, é tão recorrente que existe uma tendência social a insistir em que tal problema é algo cultural.

4) reconhecer, por fim, de que a culpa não é de ninguém, em particular, mas que, enquanto cidadãos, temos responsabilidades sociais. E enquanto instituição, cabe a UFPA/Breves tomar para si a responsabilidade social de, ainda que a longo prazo, intervir, positivamente, na realidade social do seu entorno.

Como disse anteriormente, o que faz uma instituição são os que nela trabalham, estudam. Sendo assim, à parte que me cabe nesse universo da UFPA/Breves também tem se perguntado “o que eu e os outros professores [...] podemos fazer para mudar essa realidade?” (fala da professora Andresa). Acredito que falta muito, mas alguns passos já foram dados. A mesa-redonda que ocorreu no IV Colóquio de Letras é um exemplo disso. Além disso, tenho desenvolvido pesquisas, projetos de extensão voltados para gênero, raça e ofertado minicursos, palestras voltadas para gênero, raça – que é minha área de pesquisa.

Mas a caminhada ainda é longa é árdua. Entre outras coisas talvez por que paira no ar uma noção de que para ser professor basta ter um diploma e dizer que se passou por uma universidade. Mas isso é um outro problema-tema que permeia a questão da educação no Brasil. No que diz respeito ao que foi proposto discutir aqui, os problemas levantados pelos/as professore/as, são válidos, preocupantes e merecem olhares outros por parte da academia, em particular da UFPA/Breves, principal interessada. Principalmente por que há que se pensar, por um lado, sobre como e até que ponto devemos sim preparar nossos alunos para a realidade com a qual irão se deparar depois de formados. Se não é da nossa alçada, por que não é? De quem é a responsabilidade? E como ficam os cidadãos com os quais nossos alunos irão trabalhar?

Longe de querer dar respostas contundentes, mesmo por que não era o objetivo, o fato é que não é possível fechar os olhos para a sociedade na qual vivemos, como se a academia fosse um lugar à parte. O fato é que precisamos sair do nosso confortável mundinho banal, consumista e parar de fingir que os problemas sociais do nosso entorno não existem e/ou que não são nossos. Porque eles são, sim, de alguma forma, responsabilidades sociais - de todos nós.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessas páginas, cabe esclarecer que não se quis aqui tecer críticas a nada nem a ninguém, em particular. São apenas reflexões, ponderações sobre o papel do professor do ensino superior, como esse papel pode e/ou vem sendo desenvolvido, em particular no Campus da UFPA de Breves, sobre responsabilidade social, etc.

As páginas anteriores trazem também algumas reflexões, enquanto docentes, sobre nossos medos, receios e, mais que isso, reflexões sobre o quão insano é ficar na reflexão enquanto crianças ao nosso entorno choram de fome, são agredidas e um/a novo/a professor/a é jogado/a em uma realidade que é a dele, mas da qual ele nada (re)conhece.

Em suma, chega-se, depois dessas reflexões, não a respostas prontas e certas, mas a uma constatação: vive-se em um momento em que devemos nos posicionar e assumir, cada um do seu jeito, a responsabilidade por um mundo melhor. E para chegar nesse mundo, um dos caminhos é uma educação mais consciente, crítica, oportuna.

REFERÊNCIAS

PASSOS, Elizete. **Ética nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2004.

PEREIRA, R.da S. **Responsabilidade social na universidade**. In: **Revista Gerenciais**, n. 2, 2003, p. 113-125.

NEW TEACHERS AND OLD EDUCATIONAL PROBLEMS IN THE RURAL AND COASTAL COMMUNITIES OF MARAJÓ

***Abstract:** The problems related to public education in Brazil are already quite well known and have been the subject of many discussions. However, despite these discussions, every year and every decade, new teachers enter the school environment and encounter old problems that need to be continuously revisited because they are still present in the educational environment. In this regard, the goal of this work is to highlight the problems that*



four new teachers, graduates of the Federal University of Pará, encountered upon starting to teach at municipal public schools in Marajó. The aim is to on the one hand, in line with the teachers' reports, reflect on the role of the Federal University of Pará at the Breves Campus in training of future teachers. On the other hand, it is also important to highlight some of the problems faced by new and old teachers in the Marajó region in order to reflect on and possibly rethink the role of higher education institutions.

Keywords: *Teacher training. Social responsibility. Higher education institutions.*
