



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESAFIOS DO COTIDIANO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOS(AS) EDUCADORES(AS) DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DO CAREIRO – AM

Cláudio Gomes da Victória

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO GOMES DA VICTÓRIA

DESAFIOS DO COTIDIANO NA FORMAÇÃO E PRÁTICA
DOS(AS) EDUCADORES(AS) DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DO CAREIRO – AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Lucíola Inês Pessoa Cavalcante.

CLÁUDIO GOMES DA VICTÓRIA

DESAFIOS DO COTIDIANO NA FORMAÇÃO E PRÁXIS
DOS(AS) EDUCADORES(AS) DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA
NO MUNICÍPIO DO CAREIRO – AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de setembro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof.^a Dr.^a Rosa Helena Dias da Silva – Membro
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof^a. Dr^a. Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues Chaves – Membro
Universidade Federal do Amazonas – ICHL

DEDICATÓRIA

*À minha Família- porto seguro de minha vida;
Aos professores(as) do município do Careiro –
Castanho-AM;*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida;

Aos meus pais Cláudio e Zilma, por tudo que fizeram e fazem por mim;

Ao meu irmão e à minha cunhada pelo incentivo nessa caminhada;

Ao meu sobrinho Cláudio Eriko pelas alegrias que só uma criança é capaz de nos proporcionar;

À minha orientadora, Luciôla Inês Pessoa Cavalcante, pela amizade, confiança e por acreditar que eu posso ir longe;

Às professoras Rosa Helena e Socorro Chaves por contribuírem na avaliação deste trabalho.

Ao grupo de pesquisa Formação do Educador(a) no Contexto Amazônico - Rosinha, Ana Alcídia, Valéria, Carlos Humberto, Elciclei, Romy, Ritinha, Marinez, Willas, Isabel, Fabiana, Silvério e Luciana - pelos riquíssimos momentos de aprendizagem e, acima de tudo, pela amizade.

Aos professores(as) do PPGE pelos ensinamentos durante a caminhada;

*Aos colegas da turma de 2006 que comigo caminharam explorando esse mundo de conhecimentos;
Aos amigos Ângelo, Cátia, Euzeni, Josino, Luciana, Luiz e Maely, pelos momentos de alegria e partilha;*

Aos professores da escola Municipal São Pedro I, no Mamari, pela acolhida, parceria, amizade e por me ajudarem a construir este trabalho;

Aos amigos Hosane Henrique, Sebastiana, e Vanderson, por estarem sempre torcendo pelo meu sucesso;

Aos amigos do pagode no Castanho: Francinei, Georne, Anselmo, Marcelo, Adriano, Sullivan, Cleilton, Luiz, Gota, Quinho, Beto, Janderson, pelos momentos de relaxamento e descontração tão necessários nesse percurso;

À amiga Rosimar Conrado (Rosa) por continuar me acolhendo em sua casa;

Às amigas Francisca e Katein Daniela que compartilharam comigo a alegria de poder estar no mestrado.

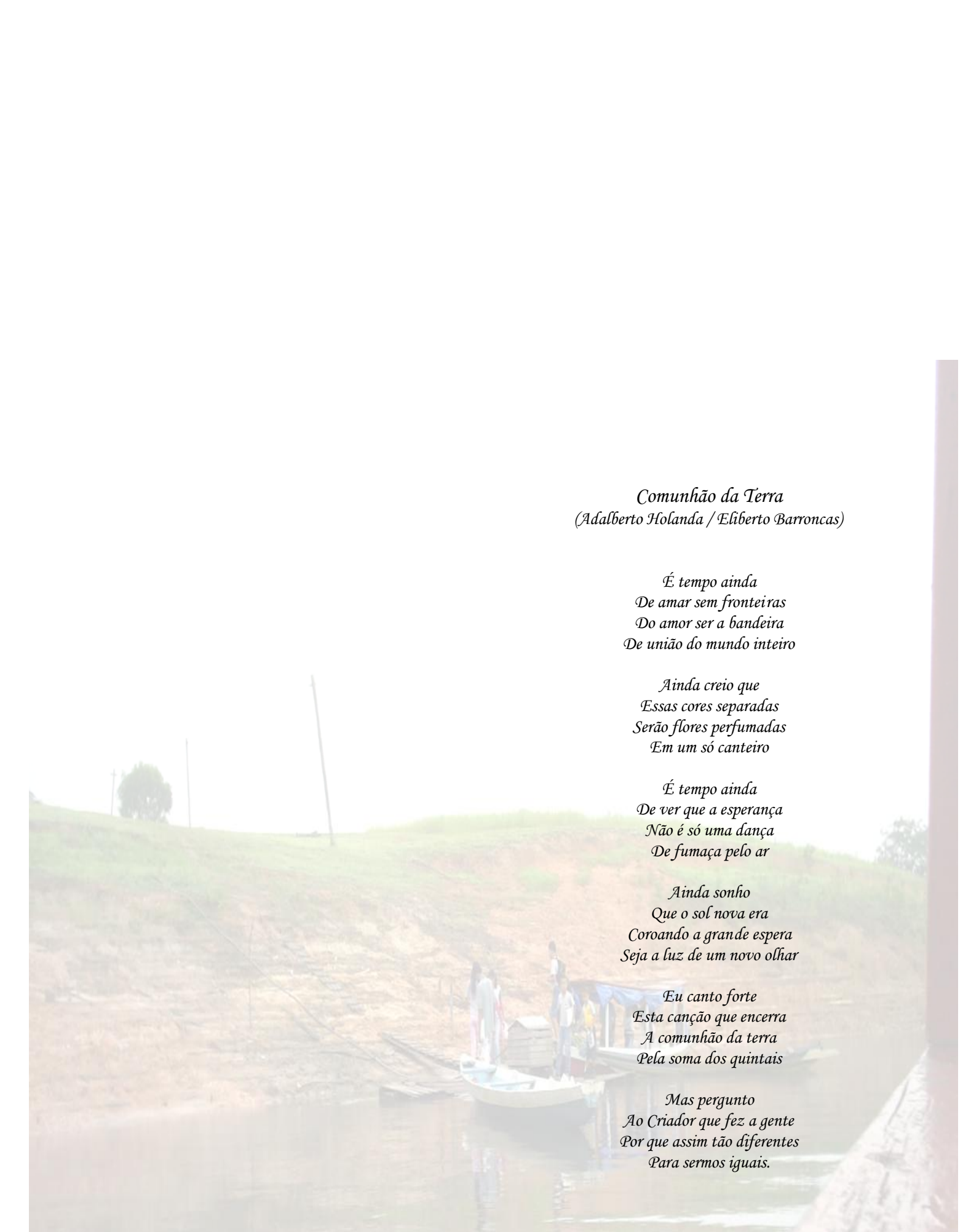
À Prefeitura Municipal de Manaus através da Secretaria Municipal de Educação por criarem o QUALIFICA, programa que libera os mestrandos e doutorandos de suas atividades, o que facilita o desenvolvimento do trabalho.

Às professoras e demais funcionários do CMEI Pe. Cláudio Dalbon por torcerem pelo meu sucesso.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação pelo apoio e pela oportunidade de viver este momento;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado Amazonas (FAPEAM) por acreditar no nosso trabalho, para o qual a ajuda financeira foi extremamente importante ao seu bom andamento.

AGRADEÇO.



Comunhão da Terra
(Adalberto Holanda / Eliberto Barroncas)

*É tempo ainda
De amar sem fronteiras
Do amor ser a bandeira
De união do mundo inteiro*

*Ainda creio que
Essas cores separadas
Serão flores perfumadas
Em um só canteiro*

*É tempo ainda
De ver que a esperança
Não é só uma dança
De fumaça pelo ar*

*Ainda sonho
Que o sol nova era
Coroando a grande espera
Seja a luz de um novo olhar*

*Eu canto forte
Esta canção que encerra
A comunhão da terra
Pela soma dos quintais*

*Mas pergunto
Ao Criador que fez a gente
Por que assim tão diferentes
Para sermos iguais.*

RESUMO

Esta dissertação traz uma reflexão acerca dos desafios vividos no cotidiano de uma escola ribeirinha, localizada na comunidade São Pedro, no município do Careiro/Castanho -AM. Apresenta como objetivo central conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos professores que atuam nessa realidade. Para um melhor direcionamento da pesquisa, levantamos alguns questionamentos que nos ajudaram a trilhar o caminho percorrido. Como é o cotidiano da escola ribeirinha e quais os seus principais problemas? Como funciona o Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação da Universidade do Estado do Amazonas (PROFORMAR - UEA)? O processo de formação vivido pelos professores(as) da rede municipal do Careiro, através do PROFORMAR-UEA, contribui para a melhoria do cotidiano da escola? De que forma o multi/interculturalismo se expressa no dia -a-dia da escola? Quem são os professores(as) que nela trabalham? A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, com características do tipo etnográfico, privilegiando a observação participante e utilizando também, como coleta dos dados, a entrevista semi -estruturada e a técnica de grupo focal. Incluiu como sujeitos os oito professores que atuam na escola. Acompanhamos, também, uma das etapas do Curso Normal Superior – do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação, do qual participavam os professores sujeitos da pesquisa. Foi possível constatar que o cotidiano dessa escola apresenta alguns problemas que se colocam como obstáculos para o desenvolvimento de suas atividades, como falta de tratamento da água, escassez de merenda escolar, de material didático, pouca cooperação entre os(as) professores(as), bem como problemas com a mobilização da comunidade e com o terreno da escola. Quanto à atenção dispensada às diferenças culturais, esta é pouco visível no cotidiano da escola, seja nos conteúdos trabalhados ou nos problemas enfrentados no dia-a-dia. A questão aqui se volta mais para a não valorização, por parte da escola, dos elementos culturais que compõem o universo de uma comunidade ribeirinha. Desta forma, este estudo nos permitiu concluir que a escola São Pedro precisa avançar na compreensão de seu papel social, desenvolvendo um trabalho mais coletivo, envolvendo professores(as)/profissionais que trabalham na escola, e comunitários(as), no enfrentamento de seus problemas. Uma ação coletiva que possibilite abrir o horizonte para uma nova perspectiva de se fazer educação, na qual o currículo tenha como foco a vida da escola, em suas múltiplas dimensões, bem como o significado de ser aluno(a) e ser professor(a) em uma escola ribeirinha, no contexto amazônico.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Ribeirinha – Cotidiano Escolar – Diferenças Culturais – Formação Docente.

ABSTRACT

This dissertation reflects on the everyday life challenges of a “ribeirinha” school (a school located on the side of a river), located in a community called São Pedro, in Careiro / Castanho – AM. It presents as its central objective understanding the daily life of a “ribeirinha” school, identifying how the theme of differences is posed in the training and practices of teachers who work in that environment. In order to better direct the research, several questions were raised that helped us to travel a particular path. They are: How is the everyday life of a “ribeirinha” school and what are its main problems? How does the special Program for the Development and Valorization of the Education Professionals of the State University of Amazonas (PROFORMAR – UEA) function? Does this process contribute to the improvement of the everyday life of the school? In which way is the multi/interculturalism expressed in the day-to-day routine of this school? Who are the teachers who work there? This research followed a qualitative design, with characteristics of an ethnographic approach, favoring participant observation and also utilizing, for collecting data, a semi-structured interview and a focal group technique. It included as research subjects the eight teachers who work in that school. We also followed one of the stages of the “Curso Normal Superior” (an undergraduate teacher training course), in the Program for the Development and Valorization of the Education Professionals, in which the research subjects (teachers) were participating. It was possible to notice that the daily life of this school presents some problems that function as obstacles for the development of its activities, such as lack of water treatment, shortage of school meals and didactic material, little cooperation among the teachers as well as problems related to the mobilization of the community and to the land where the school is built. Concerning the attention directed to cultural differences, this aspect is not as much visible in the day-to-day situation of the school, as in the contents studied or in the daily problems. Here the question is more focused on the school’s non valorization of the cultural elements that compose the universe of a “ribeirinha” community. So, this study allowed us to conclude that the São Pedro School needs to move forward in the understanding of its social role, developing a more collective work, involving teachers/professionals who work in this school, and the community as well as to face/overcome their problems. A collective action that allows us to open the horizon for a new perspective educating, in which the curriculum has its focus on the life of the school in its multiple dimensions as well as the meaning of being a student and being a teacher in a “ribeirinha” school, in the Amazonian context.

KEY-WORDS: “Ribeirinha” School – Daily School – Cultural Differences – Teacher Training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNS (Curso Normal Superior)

FACED (Faculdade de Educação)

FAPEAM (Fundação de Amparo a Pesquisa do Amazonas)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)

MEC (Ministério da Educação)

MST (Movimento dos Sem Terra)

PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)

PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação)

PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação)

UEA (Universidade do Estado do Amazonas)

UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

LISTA DE FOTOS

Foto 1: Avenida principal da cidade.....	17
Foto 2: Praça central e igreja católica.....	17
Foto 3: Vista Parcial da Comunidade São Pedro.....	21
Foto 4: Vista Parcial da Comunidade São Pedro.....	21
Foto 5: Barco saindo da casa de um aluno.....	23
Foto 6: Aluno indo para casa de rabeta.....	23
Foto 7: Vista lateral da Escola São Pedro.....	26
Foto 8: Transporte escolar.....	26
Foto 9: Jantar em dos quartos do alojamento dos professores.....	30
Foto 10: Escola São Pedro I e alojamento.....	32
Foto 11: Escola Municipal São Pedro.....	70
Foto 12: Corredor da escola.....	70
Foto 13: Corredor que liga a escola ao alojamento.....	72
Foto 14: Sala de aula.....	72
Foto 15: Alunos em sala de aula.....	73
Foto 16: Alunos no intervalo da merenda.....	76
Foto 17: Vista do rio no período de cheia.....	83
Foto 18: Vista do rio no período da vazante.....	83
Foto 19: Aula do PROFORMAR.....	93
Foto 20: Atividade acadêmica do PROFORMAR.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
O Município do Careiro Castanho.....	17
A Comunidade São Pedro no Mamuri.....	21
 CAPÍTULO I	
1 – NOS CAMINHOS DO RIO CASTANHO: TRAJETÓRIAS DE UMA PESQUISA EM CONTEXTO AMAZÔNICO	23
1.1 – Seguindo nas Trilhas da Pesquisa.....	26
 CAPÍTULO II	
2 – ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E DIFERENÇA CULTURAL: CONSTRUINDO SABERES	34
2.1 – Escola Rural/Ribeirinha: Um Campo a ser Descoberto.....	35
2.2 – Construindo um Diálogo Intercultural.....	41
2.3 – Igualdade e Diferença.....	49
2.4 – Escola e Diferenças: Um Desafio Intercultural.....	58
2.5 – Tornando-se Professor(a): Desafios na Formação e Práxis do(a) Educador(a).....	62
2.6 – Formação Docente e Interculturalidade: Limites e Perspectivas.....	66
 CAPÍTULO III	
3 – NAVEGANDO NAS ÁGUAS DO COTIDIANO	70
3.1 – A Escola São Pedro e os Desafios do Cotidiano.....	70
3.2 – A Escola São Pedro e a Diversidade Cultural.....	89
3.3 – O Curso Normal Superior do PROFORMAR – UEA e a Escola São Pedro: Desafios da Formação Docente.....	93
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
 REFERÊNCIAS	112
 APÊNDICE	120
 ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

O debate sobre diversidade e respeito às diferenças vem ganhando cada vez mais destaque no cenário nacional, como podemos perceber através das inúmeras produções acadêmicas acerca do tema, bem como dos discursos dos órgãos oficiais. No entanto, apesar da "Pluralidade Cultural" ser um dos temas transversais incluídos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, nossa própria experiência, bem como alguns estudos, dentre os quais o de Maia (2003), revelam que a problemática longe está de receber a atenção devida, seja na formulação de políticas públicas, seja no cotidiano das escolas e mesmo nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Desse modo, como ressalta Canen (1997, p.205), "a formação de um professor criticamente equipado para compreender e valorizar a diversidade cultural dos alunos e tecnicamente apto a pautar a sua ação pedagógica a partir deste(s) universo(s) cultural(is) tem sido apontado como uma importante via para a tentativa de superação do problema".

As escolas localizadas em área rural, mesmo estando em uma realidade mais restrita e menos abrangente, não escapam, na medida em que fazem parte de um sistema maior de sociedade, de viver e experimentar alguns aspectos das relações desiguais que excluem e discriminam o ser humano.

Portanto, as relações sociais, políticas e culturais que se dão no interior dessas comunidades ribeirinhas, apresentam-se como conteúdos importantes de serem

problematizados no dia-a-dia da escola, levando alunos(as) e professore(as) a questionarem as desigualdades que impedem o outro de viver e ser respeitado naquilo que é.

Quando ouvimos falar ou testemunhamos os desafios e problemas vividos no cotidiano de nossas escolas localizadas na área urbana, como, por exemplo, escassez de material didático e de limpeza, instalações precárias e falta de merenda escolar, ficamos nos perguntando como essas questões acontecem no cotidiano das escolas que se localizam na área rural, mais especificamente nas localidades ribeirinhas do nosso estado.

Um outro ponto, diz respeito aos casos de destrato e preconceitos, por parte de professores(as) em relação a alunos(as), ou vice versa. Será que isso tem sido um problema para as escolas ribeirinhas? Pois, como se tratam de comunidades muito pequenas, com poucas famílias, onde as relações humanas são mais próximas, tendemos a acreditar que nessas comunidades, por exemplo, as atitudes sejam menos discriminatórias, isto é, que a questão da diferença cultural não se apresente como um grande problema; e que a comunidade participe mais das dificuldades vividas no dia-a-dia da escola. Será esta uma questão real? Quais as lições que podemos tirar do cotidiano dessas escolas?

Por outro lado, a própria realidade na qual essa escola se insere é marcada por diferenças culturais que, muitas das vezes, não são valorizadas, e, em alguns casos, até discriminadas por aqueles que habitam o meio urbano e classificam os que moram na zona rural de atrasados, fora do progresso e “sem cultura”. Será essa uma questão problemática na dinâmica do cotidiano escolar? Os(as) professores(as) que atuam nas escolas ribeirinhas e, conseqüentemente, vivenciam uma realidade desafiadora, estariam sensibilizados para uma prática pedagógica e, portanto, política, de valorização das diferenças, que constituem o cotidiano amazônico?

Os(as) professores(as), que atuam na escola pesquisada, concluíram neste ano de 2008 o Curso Normal Superior, através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de

Educação – PROFORMAR – da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Será que este contribuiu para a reflexão em torno do respeito às diferenças culturais, e da melhoria do processo pedagógico? Foi a partir da problematização destas e de outras questões que surgiu a idéia de se pesquisar uma escola inserida nessa realidade.

Destacamos também que, ao entrarmos nesse universo, trazemos a compreensão de que falar de diferenças é falar de uma temática que diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais, como também as desigualdades sócio-econômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam nossa sociedade. E falar de formação docente é falar de um processo que se fundamenta no chão da escola e que, portanto, deve estar voltado para a concretização das mudanças necessárias para a melhoria da mesma.

Neste sentido, acreditamos que o presente estudo pode ajudar a contribuir para a reflexão dos professores e comunitários a respeito de como nossas escolas trabalham com a diferença, se e como esse tema tem ocupado espaço na formação de um profissional que encara o desafio de fazer educação na realidade amazônica.

Diante das reflexões aqui apresentadas, esta pesquisa traz como objetivo geral :

- Conhecer o cotidiano de uma escola ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na formação e na prática dos(as) professores(as) que atuam nessa realidade.

E mais especificamente:

- Identificar as concepções de formação presentes nos discursos e práticas educativas dos(as) professores (as) de uma escola ribeirinha.
- Analisar a participação da comunidade na escola, em relação aos problemas enfrentados em seu cotidiano.

- Perceber como os(as) professores(as) vivenciam, no ambiente escolar, as peculiaridades do cotidiano de uma comunidade ribeirinha.

Esses objetivos nos abrem caminhos para melhor compreender a dinâmica que se processa no cotidiano de uma escola ribeirinha no município do Careiro/Castanho. É a postura dos sujeitos, professores e estudantes diante da realidade que os cerca.

Para melhor encaminhar esse processo elegemos as seguintes questões que nortearam o nosso caminhar:

- Como é o cotidiano da escola ribeirinha?
- Quais os principais problemas no cotidiano dessa escola?
- Como funciona o PROFORMAR – UEA?
- O processo de formação vivido pelos(as) professores(as) da rede municipal do Careiro, através do PROFORMAR-UEA, contribui para a melhoria do cotidiano da escola?
- De que forma o multi/interculturalismo se expressa no dia-a-dia da escola?
- Quem são os(as) professores(as) que trabalham nessa escola?

A partir da busca por estes e outros questionamentos, foi possível chegar a algumas análises e conclusões que foram organizadas em três capítulos.

O capítulo 1, intitulado – Nos caminhos desse rio: trajetória de uma pesquisa em contexto amazônico – apresenta os caminhos da pesquisa interligados com minha trajetória de vida, o que nos leva à justificativa e interesse pela temática.

No capítulo 2, identificado como – Escola, formação docente e diferença cultural: construindo saberes – apresentamos os elementos teóricos da pesquisa: o debate sobre educação rural e suas especificidades, as novas discussões acerca da educação do campo e suas aproximações com a realidade das escolas ribeirinhas; o debate sobre diferença cultural, multi/interculturalismo, igualdade e diferença e, por fim, formação docente.

No capítulo 3 – Navegando nas águas do cotidiano – apresentamos o cotidiano da escola São Pedro, através dos dados coletados nas observações e entrevistas, em diálogo com os elementos teóricos do trabalho. Navegamos, assim, pelo dia-a-dia da escola, identificando os desafios por ela enfrentados, e atracamos no porto da formação, mais especificamente o curso Normal Superior do PROFORMAR -UEA, sua dinâmica e funcionamento.

Por fim, trazemos nossas conclusões acerca do trabalho realizado, apontando mecanismos para uma melhor dinamização do cotidiano dessa escola.

O Município do Careiro – Castanho

Foto 1
Avenida principal da cidade



Foto: Cláudio Gomes da Victória/Mai/08.

Foto 2
Praça central e igreja católica



Foto: Cláudio Gomes da Victória/Mai/08.

Lenda do Careiro

Contam que um dia, Deus desceu a terra
E deslumbrado com tudo o que ela
encerra
Pensou em criar um novo Édem eterno...
Cruzou de norte a sul de leste a oeste,
Visitou florestas, a pompa, o sertão
agreste
Atravessou verões, outonos, primaveras,
Invernos...

Sentiu do sol o calor causticante,
Da chuva o refrigério suave e refrescante
Do frio a agulhada, pungente dolorosa...
Do lírio, viu a brancura etérea, inimitável,
pura,
O cravo perfumado, a margarida cheia de
candura
O girassol, a violeta, a inebriante rosa...

Quis então o senhor de toda a Realeza,
Juntar o que de mais belo encontrou na
Natureza
E situar as delícias em jardim fagueiro...
Cobriu de bênçãos a terra dadivosa,
Fê-la resplandecente, ubérrima,
maravilhosa,
Dotou-a de águas puras, e a chamou...
CAREIRO.

(Professor Aldo Santiago – Poema
extraído do site www.edsonbrito.com.br)

Navegar nas águas da história significa compreender o tempo que nos constrói, significa mergulhar na essência de nossa formação e no entendimento de nosso cotidiano. No momento em que voltamos nossos olhares para a temática da diversidade cultural, encontramos, nos vestígios da história do Careiro e na essência de sua formação, os sonhos, as lutas, o suor e a resistência daqueles (as) que iniciaram um caminho pelo qual está sendo possível hoje contar esta história. Uma história marcada pela diferença e pela peculiaridade amazônica da terra firme e da terra de várzea, e pela sua formação étnica baseada na presença indígena e na chegada dos imigrantes nordestinos.

Segundo relatos históricos, extraídos principalmente do livro Careiro (livro produzido pela Secretaria Estadual de Educação no ano de 1988), as terras onde hoje se localiza o município do Careiro Castanho eram habitadas pelos índios da etnia Mura. Ressaltamos que ainda hoje existe no município a presença do povo Mura, embora que em um número reduzido.

No ano de 1877, imigrantes nordestinos chegaram e iniciaram o povoamento da região. Conta-se que, em 18 de março de 1889, chegaram, no vapor “Pirapama”, 139 famílias com 849 pessoas provenientes do estado do Ceará. O governo do Amazonas criou as colônias Santa Maria, no Janauacá, e 13 de Maio, no Cambixe, para fixar o grande número de nordestinos que vieram para esta região. A colônia 13 de Maio, inaugurada a 9 de maio de 1889, foi o marco inicial do Município do Careiro.

O tempo foi passando, e a colônia 13 de Maio aos poucos foi crescendo e se desenvolvendo. E transformou-se numa vila, a qual deram o nome de Careiro que, segundo alguns relatos de moradores da região, vem da palavra Carero que significa “caminho de índio”.

Depois, de vila o Careiro passou a ser um Distrito de Manaus. Esse distrito foi criado pelo Decreto Lei Estadual nº. 176, de 1º de dezembro de 1938. O distrito Careiro, em 19 de

dezembro de 1955, foi desmembrado de Manaus, passando à categoria de município, pela lei estadual nº. 99. Mas a instalação do município só ocorreu em 29 de janeiro de 1956, sendo seu primeiro prefeito Almir Diniz de Carvalho, nomeado pelo governador do Estado.

A sede do município, antes na Vila do Careiro, foi transferida para o km 103 da BR 319 (Manaus – Porto Velho), às margens do Rio e Lago do Castanho¹ pela Lei 05 de 19 de fevereiro de 1972 e Emenda nº 01 de 15 de março de 1972. Esta transferência foi efetivada no dia 29 de maio 1977, pelo prefeito Antônio Diniz de Carvalho, sendo que a nova cidade do Castanho foi oficialmente inaugurada no dia 13 de maio de 1978, com a festa da padroeira, grandiosa procissão e arraial.

No dia 25 de fevereiro de 1982, o governo do estado do Amazonas criou novos municípios e redistribuiu o território de outros. O município do Careiro perdeu o Manaquiri e metade do Janauacá e ganhou o território do Murumurutuba, Autaz Mirim até o Murutinga e a estrada BR 319 até o Tupana.

No dia 17 de dezembro de 1987, após uma consulta popular realizada dia 06 de dezembro de 87, foi criado o novo município do Careiro da Várzea, pela Lei 070/87 da Assembléia Legislativa do Amazonas. O território do novo município foi tirado todo do antigo município do Careiro, abrangendo a região do Careiro, Curari e Autaz Mirim (exceto Purupuru).

Algumas informações apontam que o primeiro morador da localidade situada exatamente na ponta do Iracema, final do lago do Castanho e início do Paraná do Castanho, onde hoje se localiza a cidade do Castanho, foi o Sr. Francisco Luiz de Moura, no ano de 1911. Nesta época havia também uma aldeia Mura na boca do Tambaqui, mas a mesma se desfez com o tempo e os índios que lá habitavam foram se mudando para outros locais.

¹ Motivo pelo qual a cidade começou a ser chamada de Castanho, sendo inclusive reconhecida pela lei orgânica do município que, em seu Art. 1º Parágrafo único, registra que a sede do Município do Careiro é a cidade do Castanho.

O município do Careiro ocupa hoje uma área de 6092 km² e está localizado na 7ª Sub-região Rio Negro/Solimões. Limita-se com os Municípios de: Manaquiri, Careiro da Várzea, Autazes e Borba. Divisão Municipal: o Município do Careiro está dividido em 07 distritos. Purupuru, Tupana, Anveres, Janauacá, Araçá, Mamuri e Andirobão. Contém 72 comunidades. Possui uma população em torno de 24.499 mil habitantes, segundo estimativa do IBGE, estando a grande maioria na zona rural.

A cidade do Castanho conta hoje com uma infra-estrutura urbana dotada de um hospital, duas escolas estaduais, duas escolas municipais, duas creches mantidas pela Sociedade Civil Pio Lanteri (entidade representativa da Congregação Religiosa Oblatos de Maria Virgem), uma rádio FM (Rádio Castanho), uma rede de comércio local e uma agência bancária, lanchonetes, bares, restaurantes, hotéis e pousadas. A padroeira do município é Nossa Senhora de Fátima, cuja festa é celebrada no dia 13 de maio.

O principal acesso ao município é feito via BR319, nos ônibus que saem diariamente do município do Careiro da Várzea.

O município não possui uma fonte de recursos consolidada, seja na agricultura, pecuária ou em outras atividades comerciais. Não existe geração de emprego, sendo os órgãos públicos os maiores empregadores do município. Apesar de ter sido uma cidade planejada, não possui rede de esgoto.

Além do centro, possui 4 bairros: Vista Alegre, inicialmente chamado de bairro das palhas, pois, para lá iam morar aqueles que não tinham condições de cobrir suas casas com alumínio e por isso as cobriam com palhas; o bairro Novo, o bairro Novo Horizonte e, mais recentemente, o bairro Sebastião Borges.

A partir dessa mistura de culturas, representada pelo índio e pelos imigrantes em sua maioria advindos do nordeste, mas também do sul, a história do município do Careiro, assim como a de tantos outros, nos ensina a lição do reconhecimento de que é na diferença que nos

constituímos enquanto cidadãos, enquanto seres humanos, e enquanto sujeitos da história do nosso município, de nosso estado, de nosso país. História esta inescapavelmente multicultural.

A Comunidade São Pedro no Mamuri

Foto 3

Vista parcial da comunidade São Pedro



Foto: Cláudio Gomes da Victória – Julho/08.

Foto 4

Vista parcial da comunidade São Pedro



Foto: Cláudio Gomes da Victória – Julho/08.

Pouco se sabe sobre a história da Comunidade São Pedro do Mamuri, até mesmo os mais antigos divergem quando contam sobre o início da comunidade. O que se sabe é que a comunidade foi fundada em 1935, pelo Sr. Raimundo Girão, quando o mesmo doou o terreno para a construção da capela em homenagem a São Pedro. Nota -se que o município do Careiro nem existia ainda oficialmente, muito menos a Cidade do Castanho, que só viria existir em 1977. O registro da comunidade católica consta no livro tombo da paróquia Nossa Senhora de Fátima, no ano de 1976. Portanto, trata -se de uma comunidade muito antiga, que vivia isolada na imensidão da floresta amazônica e que aos poucos foi crescendo e agregando novas famílias. Hoje, na comunidade São Pedro habitam mais de 60 famílias que sobrevivem da pesca, agricultura, comércio e pecuária. A comunidade conta ainda com duas igrejas, a católica, dedicada a São Pedro, na qual os comunitários se reúnem todos os domingos para a realização do culto dominical e no mês de junho realizam os festejos de São Pedro; e uma igreja protestante Batista, recém implantada na comunidade e que também realiza suas

atividades dominicais junto a seus fiéis. Uma atividade muito realizada aos domingos na comunidade são os torneios de futebol, diversão que envolve homens e mulheres.

CAPÍTULO 1

1 – NOS CAMINHOS DO RIO CASTANHO: TRAJETÓRIAS DE UMA PESQUISA EM CONTEXTO AMAZÔNICO

Foto 5

Barco saindo da casa de um dos alunos



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

Foto 6

Aluno indo para casa de rabeta



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

Mesmo tendo nascido na cidade de Sete Lagoas, estado de Minas Gerais, não tive a oportunidade de lá crescer e viver, pois meu pai trabalhava em uma construtora, motivo pelo qual vivia de cidade em cidade, estado em estado, para onde o transferiam. Foi assim que, no ano de 1986, chegamos ao Amazonas, mais precisamente no município do Careiro/Castanho, acerca de 113 quilômetros de Manaus, via BR 319, onde então iniciei minha vida escolar aos seis anos, na pré - escola da Escola Estadual Thomé Ferreira Santiago, escola da qual viria sair somente no ano de 1997, aos 17 anos, concluindo o ensino médio em magistério.

Durante esse período, não imaginava o quão fantástica, fascinante e desafiadora seria a trajetória que me tornaria um educador. Desde muito cedo foi nascendo em mim um imenso

orgulho de ser um morador da Amazônia, orgulho este que só aumentava na medida em que me envolvia com as realidades específicas do ser amazônida. Principalmente através da participação nas ações da igreja católica, que me possibilitou estar mais próximo da realidade das comunidades ribeirinhas. Os encontros da pastoral da juventude eram momentos privilegiados que, sem dúvida, foram me sensibilizando para os desafios que configuram o ser e o viver em uma cidade interiorana do Amazonas.

Minha trajetória de formação é marcada por aspectos que consolidam mais e mais a certeza de que o caminhar nas trilhas da educação escolar é algo que vale a pena, para a luta em prol de uma sociedade mais democrática e na qual se fazem necessários engajamento e compromisso.

Quando entrei no magistério, por não haver outra opção, na medida em que, no interior do estado não havia outro curso de nível médio, achava que não iria trabalhar como professor; porém, o vivenciar desse curso foi desvendando-me sua importância e empurrando-me para a constatação de que não haveria outro caminho a seguir. Tudo o que vinha se consolidando em mim como crença, na relação com o outro, enquanto relação pautada no respeito e no diálogo, a indignação com as injustiças sociais, a luta pela igualdade de direitos, se materializavam na visão de uma educação e de uma escola promotora da liberdade, o que foi decisivo para que eu fizesse a opção de ser um educador.

Diante disso, minha escolha de fazer pedagogia foi determinante para prosseguir na trilha da reflexão em torno da educação escolar. A universidade foi, para mim, uma realização plena e cheia de sonhos, mesmo tendo que deixar para trás trabalho, família e vir para Manaus morar na casa de grandes amigos, aos quais não me canso de agradecer.

Esta etapa formal de minha formação foi essencialmente importante na medida em que me colocou em contato com as problematizações em torno da razão de ser da escola, tendo, a cada dia, a cada período, a convicção de que estava no lugar certo. Também tem sido

crescente a compreensão de que nem tudo são flores no caminho da aprendizagem; porém mesmo as pedras que encontramos têm algo a nos ensinar. Um fator importante na minha trajetória de formação foi ter participado do grupo de pesquisa “Formação do educador (a) no contexto amazônico” do PPGE/FACED/UFAM, olhando para uma realidade até então desconhecida para mim, que é a educação escolar indígena, através de uma pesquisa direcionada ao povo Mura de Autazes – AM, com os quais aprendi a lição do compromisso e da vontade de crescer.

A pesquisa de PIBIC, intitulada “Pluralidade Cultural no município de Autazes: desafios para a escola pública,” na qual fui participante voluntário, foi de grande importância para um maior aprofundamento nessa temática sobre o direito à diferença. O resultado desse caminhar acabou por me fazer refletir sobre algumas problemáticas da vida e da escola que se constroem no cotidiano de comunidades ribeirinhas marcadas pelo estereótipo do atraso e de uma vida sem futuro, e pelo descaso por parte do poder público.

Alguns de meus amigos, e até mesmo meu irmão, foram atuar como professores nessas escolas ribeirinhas e, através deles, ficava sabendo das inúmeras dificuldades do que é ser professor(a) nessa realidade: salas multisseriadas, transportes precários, prédios sem estrutura, baixos salários, falta de uma política de formação, etc.

Daí o questionamento: como estas questões que giram em torno das dificuldades enfrentadas no cotidiano dessas escolas vêm sendo encaradas pelos profissionais que lá atuam?

Ao entrar no curso de mestrado, tive a oportunidade de estar problematizando a realidade das escolas ribeirinhas, inserindo nesse debate a temática das diferenças, que tem sido para mim uma questão de estudo mais recente, mas que, de uma forma ou de outra, sempre esteve presente nas minhas inquietações enquanto educador preocupado com os

problemas causados pela falta de respeito às diferenças e pela desvalorização do ser humano. E também a discussão em torno de uma política de formação docente.

As vivências que se dão no interior da escola, inescapavelmente refletem, em certos aspectos, as práticas desiguais que permeiam nossa sociedade, mesmo porque a escola, de uma forma ou de outra, transmite valores e idéias que, de certa maneira, influem nas atitudes e posturas das pessoas que por ela passam.

Além de analisar as questões relacionadas à temática das diferenças de um modo mais abrangente, nossa preocupação se volta para a problematização destas questões no âmbito do espaço escolar localizado em uma comunidade ribeirinha.

Como se configuram, em uma escola que vivencia os desafios geográficos, climáticos, bem como políticos e pedagógicos, da educação ribeirinha, as questões relativas à diversidade cultural? E como é o cotidiano dessa escola? Estas, dentre outras, têm sido questões que nos inquietam e que este trabalho nos possibilitou sua problematização ao longo da pesquisa.

1.1 – Seguindo nas Trilhas da Pesquisa

Foto 7

Vista lateral da escola São Pedro



Foto: Cláudio Gomes da Victória Out/07.

Foto 8

Transporte Escolar chegando à escola



Foto: Cláudio Gomes da Victória Out/07.

Para realizar a pesquisa, escolhemos o município do Careiro-Castanho não só por ser de fácil acesso, o que facilitaria o andamento da pesquisa, mas, sobretudo, porque, como já

mencionado, morei no referido município por 22 anos, onde cursei toda a minha educação básica.

Para a escolha da comunidade onde ocorreu a pesquisa, traçamos alguns critérios que nos possibilitaram selecionar a que melhor se adequasse à perspectiva de nossa pesquisa. Nesse sentido, a comunidade deveria:

- Estar localizada em área ribeirinha;
- Ter escola que atendesse alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental;
- Ter professores(as) em formação através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação – Curso Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (PROFORMAR/CNS – UEA);
- Ter professores(as) que residissem na comunidade há pelo menos cinco anos;

No município existem 71 escolas, sendo 04 da rede estadual e 67 da rede municipal. Das 67 escolas municipais, 45 são ribeirinhas, sendo que oito atendem às duas etapas do ensino fundamental (1ª a 8ª). Destas oito, a maioria (4) se concentra na região conhecida como Mamuri, o que nos levou a centrarmos nossa sondagem nesta área, e ali encontramos apenas duas comunidades que atendiam a todos os critérios acima citados. Como nossa pretensão era trabalhar apenas com uma comunidade para melhor aprofundamento do estudo, escolhemos a comunidade São Pedro, pelo fato de a mesma localizar-se mais próximo da sede do município, o que facilitava as viagens, contribuindo para o bom andamento da pesquisa de campo.

Na referida comunidade, atuam 08 professores, os quais participaram da pesquisa.

As principais categorias trabalhadas nessa pesquisa foram: multi/interculturalismo, formação de professores e escola rural/ribeirinha.

Para a realização da presente pesquisa, optamos por trilhar os caminhos da abordagem qualitativa, na medida em que nos permite compreender como os participantes da

pesquisa analisam as problemáticas apresentadas e o significado que atribuem às mesmas, além de trabalhar com a vivência, o cotidiano e com o “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p.21.).

A abordagem qualitativa também nos auxilia a entender que o que está sendo pesquisado não é algo acabado, mas dinâmico, que se constrói e reconstrói, ou seja, nos

auxilia a entender o quanto é preciso valorizar “a contribuição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 2001, p. 80).

A opção por tal abordagem foi reforçada pelo posicionamento de Bogdan e Biklen (1994), para quem a investigação qualitativa se caracteriza pelos seguintes aspectos:

- A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal – os investigadores freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto;
- A investigação qualitativa é descritiva – os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais;
- Os investigadores interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa – os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas; para isso, estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do investigador.

Esta pesquisa apresenta também características do tipo etnográfico, pautado principalmente na observação participante. Mas, “ainda que o método básico seja a

observação participante, a utilização de diferentes técnicas de coletas e de fontes variadas de dados – entrevistas, registros documentais, fotografias – permite uma ‘descrição densa’ da realidade estudada”. (ANDRÉ, 2002, p. 45).

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos as seguintes técnicas: observação participante, entrevista semi-estruturada (anexo C) e grupo focal.

As observações foram realizadas na escola São Pedro, nos meses de setembro e outubro de 2007, com o intuito de conhecer e melhor entender a dinâmica de seu cotidiano. As observações foram feitas num total de 15 dias. Dias estes que foram intensos, na medida em que convivi, praticamente, 24 horas com os professores. Tomávamos café juntos, almoçávamos juntos, merendávamos juntos, jantávamos juntos, dividíamos o mesmo espaço e, no final do dia, ficávamos sentados na varanda do alojamento conversando, o que contribuiu para um bom relacionamento com os mesmos.

Na primeira viagem, saímos da sede do município às 17:00h., chegamos na comunidade, mais especificamente na casa de uma das professoras, às 18:00h; depois, junto com mais outras duas professoras, pegamos uma canoa e fomos para a casa delas, onde chegamos por volta das 18:50h. Lá passamos a noite para, no dia seguinte, irmos para a sede da comunidade onde está localizada a escola.

Além do cotidiano da escola, observamos ainda especificamente o dia-a-dia da sala de aula de dois professores, um de 4ª e outro de 5ª série, além, é claro, de toda a dinâmica da comunidade onde se localiza a escola.

No mês de julho de 2007, acompanhamos uma etapa do PROFORMAR – CNS-UEA, com o intuito de melhor compreendê-lo, já que um dos critérios de escolha da escola era que seus professores estivessem no referido curso. Nessa etapa, observamos as aulas e o dia-a-dia dos professores/alunos, bem como um evento realizado durante o curso, denominado “Jornada de Ciências Naturais no Amazonas”.

A observação participante, segundo Ludke (1998), permite que o

[...] observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (p.26).

Foto 9

Jantar em um dos quartos do alojamento dos professores



Foto: Cláudio Gomes da Victória. Set/07.

Com a entrevista semi-estruturada, buscamos compreender o que os professores pensam sobre questões como: diferenças culturais, formação profissional e como compreendem o cotidiano da escola e suas principais dificuldades. Tais entrevistas foram realizadas durante nossa permanência na escola durante os meses de setembro e outubro. Totalizamos 08 entrevistas, que foram realizadas de forma leve e descontraída, num clima de conversa. Como as entrevistas foram feitas na escola, aproveitávamos os momentos em que os professores não estavam em sala de aula, principalmente com aqueles que não moravam no alojamento.

Através da entrevista, buscamos captar, pelo discurso, o significado atribuído pelos sujeitos à realidade por eles construída. Vale destacar, portanto, que a entrevista “ não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos -objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (CRUZ NETO, 1994, p. 57). Um outro dado

importante sobre a entrevista é que ela também é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Nossa pretensão era a de também realizarmos, como forma de coleta de dados, um encontro com a comunidade (professores, pais, alunos e demais comunitários), a fim de obter mais informações acerca de seu cotidiano. Este seria um encontro com temas voltados para a realidade da escola e da comunidade e onde estaríamos disponibilizando alguns materiais relacionados à temática da diversidade cultural como: textos, livros, vídeos, dentre outros, com o intuito de promover mais um espaço de formação continuada no próprio ambiente escolar.

Porém, no período em que estivemos na escola não foi possível realizar este encontro, devido a algumas dificuldades estruturais, como local para abrigar um número maior de pessoas, já que a sede social da comunidade estava parcialmente destruída devido a um temporal que ocorrera naquela época e as salas de aula são pequenas demais para abrigar um número maior de pessoas. Também houve a questão da dificuldade de locomoção, devido ao período de seca, o que atrapalha a viagem dos comunitários. Os(as) professores(as) também alegavam não ter muito tempo naquele momento para a realização de um encontro, pois se encontravam muito atarefados com os trabalhos da faculdade.

Quinze dias após meu último dia na escola, mais precisamente no dia 26 de outubro, ocorreu o encerramento do ano letivo de 2007. O calendário escolar de 2008 iniciou-se apenas na metade do mês de abril, pois nos meses de janeiro, fevereiro e março os professores estavam no PROFORMAR.

Para a análise e interpretação dos dados, nos apoiamos no Método de Interpretação de Sentidos que, segundo Gomes (2007), constitui-se em uma tentativa de se avançar,

[...] na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando as lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema. Nesse método, é de fundamental importância que estabeleçamos confrontos entre: dimensão subjetiva e posicionamento de grupos; textos e subtópicos; texto e contexto; falas e ações mais amplas; cognição e sentimento, dentre outros aspectos. Nele, ancorados numa base teórica conceitual que procura articular concepções da filosofia e das ciências sociais, tentamos caminhar tanto na compreensão (atitude hermenêutica) quanto na crítica (atitude dialética) dos dados gerados de uma pesquisa (p.105 -6).

Estamos apresentando algumas fotografias, que mostram um pouco do cotidiano dessa escola rural/ribeirinha, como o intuito de auxiliar a compreensão do leitor acerca do universo pesquisado. Ressaltamos que a utilização das fotos foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (anexo A) pelos professores, inclusive através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (anexo B).

Destacamos que os nomes utilizados no trabalho são nomes fictícios e foram escolhidos pelos(as) próprios(as) professores(as).

Foi feito um mapeamento dos dados obtidos no trabalho de campo. Os escritos do caderno de campo, referentes às observações, e as transcrições das entrevistas foram organizados levando em consideração os questionamentos pautados na pesquisa, bem como as categorias trabalhadas na fundamentação teórica: escola rural/ribeirinha, diferença cultural e formação docente.

Após leitura e análise dos primeiros dados coletados, permaneceram alguns questionamentos a respeito do cotidiano da escola. Desta forma, decidimos retornar a campo para tentar responder a estas questões, e, como instrumento metodológico, utilizamos a técnica de grupo focal, visando esclarecer a questão da pouca cooperação entre os(as) professores(as), e também a relação da escola com a comunidade. Nesta ocasião, contamos com a participação de quatro dos oito professores sujeitos da pesquisa, pois dois deles já não trabalhavam mais na escola e outros dois nela não se encontravam, por motivo de doença. Esse retorno serviu também como momento de devolução dos dados coletados, para que os

professores pudessem, diante do que foi apresentado, manifestar -se a respeito das conclusões que havíamos chegado até aquele momento.

Com o caminho percorrido, foi possível apreender os significados e sentidos (obviamente sem esgotá-los) que os sujeitos da escola São Pedro atribuem às questões relacionadas a diferenças, formação e cotidiano escolar, analisando o discurso (entrevistas) e a prática (observações), tendo como foco a discussão em torno do cotidiano de uma escola ribeirinha e seus desafios.

CAPÍTULO 2

2 – ESCOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E DIFERENÇA CULTURAL: CONSTRUINDO SABERES

Neste estudo, três elementos são enfocados com o objetivo de melhor entender o objeto em análise e a dinamização do trabalho.

O primeiro diz respeito à escola rural/ribeirinha e à escola do campo. Já que nosso trabalho se volta para o cotidiano de uma escola ribeirinha, se faz necessário entender essa escola e o que os(as) autores(as) falam sobre a mesma.

O segundo foco é o debate sobre diferença cultural, enquanto discussão em torno do respeito à diferença e construção de uma política intercultural na educação. Esse tema se faz importante para a compreensão de como as diferenças, características da realidade rural/ribeirinha e suas culturas, são trabalhadas pela escola.

Um terceiro elemento de análise é a formação docente – os caminhos da formação docente e os desafios de uma proposta voltada para uma formação intercultural, tendo como foco o questionamento de como o profissional que atua nessa escola ribeirinha está se formando para trabalhar essa realidade diferente, e quais os elementos que o auxiliam nessa formação.

2.1 – Escola Rural/Ribeirinha: Um Campo a ser Descoberto

Foto 10

Escola São Pedro e alojamento



Foto: Cláudio Gomes da Victória/out. 2007.

Nos caminhos dos rios da Amazônia, encontramos vidas humanas que se entrelaçam com esse espaço geográfico e social. São homens, mulheres, crianças e jovens que, na dança do cotidiano, inscrevem suas histórias e trajetórias. São culturas caboclas que, construídas por esses povos ribeirinhos que habitam o interior, às margens dos rios, lagos e igarapé s, representam experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local (CAVALCANTE; WEIGEL, 2002, p.01).

Chaves e Silva (2007) enfatizam que:

As comunidades ribeirinhas que habitam as margens dos rios e seus tributários na região, agentes de direitos sociais, possuem modos de vida distintos das sociedades urbanas, visto que vivem sob a influência mútua dos ciclos da natureza, contrariando a lógica de acumulação, caracterizando uma organização sócio-econômica particular que visa a manutenção e reprodução dos grupos familiares que se articulam com outras dimensões da vida em comunidade (p. 10).

São diferenças no modo de ser e viver, em uma realidade marcada pela dimensão do viver em comunidade, onde se constroem laços e traços próprios de convívio com o meio, na relação homem – natureza e dos homens entre si. Fraxe (2004) acentua que

[...] No ambiente rural, especificamente ribeirinho, a cultura mantém sua expressão mais tradicional, mais ligada à conservação dos valores decorrentes de sua história. A cultura está mergulhada num ambiente onde predomina a transmissão oralizada. Ela reflete de forma predominante a relação do homem com a natureza e se apresenta imersa numa atmosfera em que o imaginário privilegia o sentido estético dessa realidade cultural. Nesse sentido, a relação do caboclo ribeirinho com a água que atravessa seu cotidiano se torna de importância vital para a compreensão desse homem e do universo que o habita (p. 296).

E a escola que nasce nessa realidade não escapa de viver as particularidades desse cotidiano, na medida em que constrói, a partir daí, um jeito diferente de se fazer educação, materializando-se naquilo que, para Souza (2005), constitui-se no “Currículo das águas”. Um currículo que envolve “cultura, dinamismo, relações sociais, descobertas, desafios, interação com meio ambiente (água, terra, floresta, saberes) e relações de produção”. (p.173).

No processo de desdobramento de uma reflexão em torno das especificidades de uma escola rural, nos aproximamos daquilo que denominamos de uma escola ribeirinha, no sentido de uma escola que se localiza, vivencia e problematiza as relações políticas, econômicas, sociais e culturais da vida de uma comunidade ribeirinha.

Trazemos também a compreensão de que uma escola ribeirinha é, dentro da realidade amazônica, uma escola que nasce e se desenvolve à beira dos rios e lagos que, por sua vez, comandam o cotidiano de homens e mulheres, que pautam suas vivências culturais e sociais, principalmente na relação com o rio. Ou seja, o dia-a-dia dessas comunidades e, conseqüentemente, dessas escolas, se guia por essa relação direta e imbricada com o rio, sendo a imagem deste “associada à alimentação, ao transporte, ao lazer, à higiene, ao trabalho e às condições naturais e de vida” (OLIVEIRA; MOTA NETO, 2004, p. 59).

Chaves (2001) destaca que:

As enchentes periódicas alagam as áreas de várzea que margeiam os rios, o que requer alterações no padrão produtivo e alimentar dessas populações e, principalmente, versatilidade no uso dos recursos fluviais e silvestres, na divisão do tempo e nas formas de cultivo. Os principais fatores que geram as variações nas atividades produtivas são mudanças de estação climáticas (chuvas ou estiagem) e o regime das águas que gera mudanças no volume dos rios (cheia, vazante e seca) (p. 80).

Tais mudanças alteram não só o espaço físico da escola, como também a dinamização do trabalho pedagógico, implicando uma diferença de divisão do tempo na relação com a cidade, que obedece a um outro padrão.

Entretanto, se formos nos deter sobre a legislação ou sobre alguns textos oficiais, seja do âmbito federal, estadual ou municipal, não encontraremos esse conceito de escola ribeirinha. Este se acha muito mais presente na discussão que se faz com o intuito de não tratar genericamente as escolas localizadas em comunidades ribeirinhas, como escolas do campo. Estas, nem sempre são ribeirinhas, ou seja, não vivenciam a dinâmica de uma escola ribeirinha, como é o caso das escolas rurais localizadas, por exemplo, nas estradas, que enfrentam outras situações e problemas. Assim, toda escola ribeirinha é rural, mas nem toda escola rural é ribeirinha.

De qualquer forma, aquilo que para nós se configura especificamente como escola ribeirinha se expressa, dentro de uma ordem legal, ou seja, do ponto de vista da legislação, como educação rural, atendendo, portanto, às especificidades expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, que determina:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Nos últimos anos, um debate que vem ganhando destaque no cenário nacional é o da educação do campo, debate este que vem sendo conduzido pelos movimentos sociais ligados

ao campo como o MST, à Pastoral da Terra, entre outros. A discussão que aí se trava gira em torno da implementação de uma educação do campo e não para o campo, ou seja, uma educação que nasce e reflete as questões inerentes à realidade dos povos que vivem no campo, aqui entendidos como espaço de culturas rurais que experimentam uma relação mais direta com as questões da terra. O entendimento é de que [...] “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político -pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999, p.29).

É importante frisar que, no nosso entendimento, falar de educação do campo é falar de uma educação que abrange vários sujeitos e identidades, e não se restringe ao espaço de atuação de grupos como o MST, pois, como bem enfatiza Caldart (1999),

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, e outros grupos mais. Entre estes há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas (p. 30).

Molina (1999), ao fazer uma reflexão em torno do significado da educação do campo, enfatiza que a mesma,

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (p. 48).

O que queremos salientar é que todo o debate construído sobre a educação do campo, não se limita a um aspecto da vida do campo, mas se abre às diferenças constitutivas das

identidades formadoras dos campos rurais que formam nosso país; entre estes os povos ribeirinhos da Amazônia.

As comunidades ribeirinhas estabelecem uma relação de vida cuja base não se fundamenta somente na relação com o campo enquanto espaço da agricultura, mas incorpora um simbolismo maior na relação com a água, através do rio, símbolo estruturante de sua identidade. Fraxe (2004), ao comentar sobre a diversidade que compõe o meio rural ribeirinho e suas atividades, ressalta que

Entre as principais características responsáveis pela diversidade da cultura cabocla-ribeirinha estão a valorização positiva e negativa do rio, o modo de organização econômica e social, o lugar privativo das atividades pesqueiras na economia, o lugar reservado às atividades agroextrativistas, o modo de integração das comunidades ribeirinhas na sociedade mais ampla (cidade de Manaus) e o caráter simbólico das relações com o rio (p. 50).

Um importante instrumento na consolidação de uma educação que respeite as diferentes características do meio rural são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo², que nasceu do esforço e da luta dos movimentos sociais que defendem a educação do campo para os povos do campo. Tal instrumento surge também como mais um elemento fortalecedor da identidade da escola do campo, na medida em que a educação do campo sempre foi tratada em nossa legislação educacional de modo periférico. Silva (1999), ao fazer uma comparação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, com a temática indígena, enfatiza que

O parecer sobre educação do campo nos mostra que a temática da educação rural sempre obteve tratamento periférico na legislação e as alterações que ocorreram foram fruto da pressão do movimento social. O mesmo podemos afirmar com relação à educação indígena. Nos dois casos, a luta empreendida pelos movimentos e seus aliados é no sentido de romper com a perspectiva do homogêneo e fazer valer o direito à “inclusão”, mas, sem sujeição, sem ser obrigado a ‘formatar-se’, a adaptar-se ao modelo eleito como certo, como padrão. Inclusão que se abra ao novo, à multiculturalidade ou, mais além, à interculturalidade, que faça nascer uma nova unidade, que é múltipla (p. 115).

² Resolução 01/2002 - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Em seu art. 2º parágrafo único, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo enfatizam que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorado-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (p. 01).

Deste modo, as escolas ribeirinhas da Amazônia, enquanto escolas do campo, respeitadas as suas especificidades (regionais, culturais, geográficas, etc.), se inserem nesse processo de organização dinamizado pelas diretrizes, na medida em que estas, em seu art. 5º, salientam que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediatamente e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26, e 28 da lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (p 01)

Diante do exposto, ressaltamos a importância de se estar construindo cotidianamente mecanismos de relacionamento com esta realidade educacional, que tanto tem a nos ensinar. Assim, quando falamos em educação ribeirinha, falamos de uma educação que traz em si, vale reiterar, características que vão além da visão genérica de educação do campo, na medida em que a mesma ultrapassa os limites de uma educação estruturada somente na relação com o cultivo da terra e se caracteriza como também sendo uma educação do rio e para o rio, da floresta e para a floresta, da pesca e para a pesca, da caça e para a caça, enfim da comunidade e para a comunidade. E assim como Souza (2005), enfatizamos que

Somando os sujeitos que fazem a educação ribeirinha; que atuam nas escolas multisseriadas; que desdobram-se como professores/as multidisciplinares; atuando em espaços inadequados, enfrentando as idas e vindas dos fatores climáticos: enchentes – cheia – vazante – seca e a viabilização de políticas públicas, apoio, incentivo e valorização do magistério, temos possibilidades de iniciar uma discussão pró-educação ribeirinha (p.171).

Neste sentido, a sala de aula deve se tornar o espaço de debate com a comunidade, onde as vitórias e derrotas da escola sejam compartilhadas por todos, onde a participação coletiva seja tomada como atitude propulsora de uma escola democrática, na qual os conteúdos pedagógicos impulsionem um novo modo de ser professor(a) e de ser aluno(a).

Levando em consideração esta reflexão, Costa *et al* (2007) enfatizam que:

[...] as práticas pedagógicas que nascem na dinâmica de uma convivência compromissada com questões coletivas, estabelecem a criação de um novo modo de se fazer educação, buscando romper as *armadilhas* que dificultam a materialização da escola sonhada. Uma educação que se processa no dia -a-dia de uma escola construtiva de práticas pautadas no respeito ao outro, configurando -se em um modo específico de ser professor(a) e de ser aluno(a) (p.05).

2.2 – Construindo um Diálogo Intercultural

Trazer à tona discussões acerca das relações que permeiam nossa sociedade, como no caso da diversidade e do respeito às diferenças, nos faz refletir sobre como estamos problematizando os discursos a que somos expostos a todo instante no dia-a-dia e que, de uma forma ou de outra, interferem no processo de consolidação de uma sociedade pautada no respeito e no exercício pleno da democracia.

Um ponto chave nesta questão é a interpretação do que é cultura, bem como a sua materialização no cotidiano de nossas comunidades. Canen e Moreira (1999), em seu texto: “Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente”, apresentam, com o apoio de Bock, cinco significados sobre cultura que foram sendo construídos historicamente.

- Primeiro: encontra-se na literatura do século XV, referindo-se ao cultivo da terra, de plantações e de animais.

- Segundo: no início do século XVI a concepção estende-se para a mente humana. É nesse período que se consolida a idéia de cultura enquanto produto de uma classe privilegiada da sociedade européia.
- Terceiro: origina-se no Iluminismo, sendo associado a um processo secular geral de desenvolvimento social, ou seja, um processo unilinear e histórico de autodesenvolvimento da humanidade.
- Quarto: culturas no plural passam a indicar os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos e períodos históricos, identificando-se, assim, como a forma geral de vida de um dado grupo social.
- Quinto: deriva da antropologia social e também se refere a significados compartilhados. “Diferentemente da concepção anterior, porém, enfatiza a dimensão simbólica, o que a cultura faz em vez de destacar o que a cultura é” (CANEN ; MOREIRA, 1999, p.13).

Salientamos que não pretendemos aqui fazer um aprofundamento histórico do termo cultura, mas sim apontar alguns aspectos de seu desenvolvimento, para melhor enfatizar nossa compreensão sobre seus significados. Nesse sentido , trazemos a idéia de que cultura não deve ser pensada apenas como algo estático, isolado, interpretada como somente manifestação artística ou associada a estudo, educação, formação, na medida em que esse tipo de interpretação vem contribuir para a não aceitação de outras manifestações e interações vividas pelos indivíduos no dia-a-dia, que também se expressam como dimensão da cultura. Assim, cultura deve ser vista e entendida como sendo “uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade” (SANTOS, 1995, p.44), sendo, “portanto, esfera de lutas, de diferenças, de relações de poder desiguais” (MOREIRA, 1998, p. 25).

Como pondera Santos (1996)

Cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Ou seja, a cultura não é algo natural, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana. Isso se aplica não apenas à percepção da cultura, mas também à sua relevância, à importância que passa a ter. Aplica-se ao conteúdo de cada cultura particular, produto da história de cada sociedade. Cultura é um território bem atual das lutas sociais por um destino melhor. É uma realidade e uma concepção que precisam ser apropriadas em favor da luta contra a exploração de uma parte da sociedade por outra, em favor da superação da opressão e da desigualdade (p.45)

Freire e Faundez (1985) também enfatizam que

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...] Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (p.73)

Ou ainda, no pensamento de Geertz (1989):

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p. 10).

Entretanto, tais dimensões da cultura encontram, de certa forma, grande resistência por parte daqueles que procuram a todo custo manipular, dividir e disseminar modelos a serem copiados, negando ao outro o direito de ser. Marcuse (1997) destaca que

A cultura deve assumir a preocupação com a exigência de felicidade dos indivíduos. Mas os antagonismos sociais que a fundamentam admitem essa exigência na cultura somente enquanto interiorizada e racionalizada. Numa sociedade que se produz por meio da concorrência econômica, a simples exigência de uma existência feliz do todo já representa uma rebelião: remeter os homens à fruição da felicidade terrena significa certamente não remetê-los ao trabalho na produção, ao lucro, à autoridade daquela força econômica que preservam a vida desse todo. A exigência de felicidade contém um tom perigoso em uma ordem que resulta em opressão, carência e sacrifício para a maioria (p.100).

Acreditamos que a discussão em torno do termo cultura se faz importante, na medida em que esse é um elemento indissociável do debate sobre o respeito às diferenças, bem como

nos desdobramentos das relações entre diferentes. E é nesse sentido que devemos entender que cultura é a vida que pulsa incansavelmente nos corações e ações dos milhares de seres que fazem deste mundo sua casa e nela protagonizam uma luta incessante pela sobrevivência. “Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionero popular. Que cultura é toda criação humana” (FREIRE, 1986, p.109).

Ou ainda, como acentua Souza (2002), cultura é

[...] processo e produto da ação dos seres humanos em suas intra / inter / relações consigo mesmos, com os outros, com a natureza, com as divindades, em sua atuação sobre a natureza e a sociedade, construtora do sentido da existência, positiva e/ou negativamente. Conforma, pois, o conjunto de características próprias, comuns e diversas dos seres humanos frente a todos os outros seres vivos, constituindo -os como grupos humanos específicos, diferentes entre si, mas capazes de dialogar (p.53).

Portanto, falar de cultura é falar de visões de mundo diferenciadas, é adentrar na arena do “jogo das diferenças”, problematizando conceitos e formas de como vemos essas diferenças, que podem apenas ser encaradas como algo comum, dito necessário, como também podem ser problematizadas e colocadas em pauta na luta pela superação de preconceitos e discriminações.

Nos últimos anos, o debate sobre respeito às diferenças vem ganhando destaque, principalmente em relação aos estudos sobre o multiculturalismo. O multiculturalismo surge como movimento de resposta às agressões sofridas por determinados grupos, que sempre foram colocados à margem da sociedade. Gonçalves e Silva (2006) destacam que

[...] o multiculturalismo desde sua origem aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservarem suas características culturais. Esta é, portanto, uma das condições que favoreceu a emergência de movimentos multiculturalistas. No início, esses expressavam, exclusivamente a reivindicação de grupos étnicos. A partir da segunda metade de nosso século abarcam um universo cultural mais amplo. Contam com a aliança de outras minorias ou de outros grupos culturalmente dominados e, juntos, reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis (p. 17).

Falar de multiculturalismo “implica falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem”. (GONÇALVES apud CANEN; MOREIRA, 1999, p.14)

A conceituação do que venha a ser multiculturalismo ganha várias interpretações, mesmo porque são várias as concepções ideológicas que permeiam esse movimento. Entre alguns de seus opositores, “o multiculturalismo é considerado uma proposta política ingênua e leviana porque parte de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais” (GONÇALVES; SILVA, 2006 p. 12). Entre seus defensores, “certos grupos advogam a idéia de que o multiculturalismo deve ser entendido como uma estratégia política de integração social” (idem).

Nesta perspectiva, destacamos que, ao trabalhar com a questão do multiculturalismo, é preciso ter claro que o mesmo, conforme McLaren (1997), pode ser abordado sob vários aspectos, sendo eles:

- 1) Multiculturalismo Conservador. Esta abordagem relaciona-se à visão colonial em relação aos colonizados, encarando-os como escravos, serviçais; como também, relaciona-se à visão das teorias evolucionistas, e pode ainda ser enfocada como “um resultado direto do legado de doutrinas da supremacia branca que biologizaram as populações africanas como ‘criaturas’ ao compará-las com os estágios primórdios do desenvolvimento humano” (McLAREN, 1997, p. 111).
- 2) Multiculturalismo Humanista. Esta concepção de multiculturalismo apresenta uma visão da existência “de uma igualdade natural entre as pessoas brancas, afro-americanas, latinas, asiáticas e outras populações raciais” (p, 119). Afirma a igualdade intelectual entre diferentes povos ou etnias.

- 3) Multiculturalismo liberal de esquerda. Esta concepção coloca ênfase na diferença cultural, argumentando que, ao enfatizar a igualdade das raças, pode-se abafar diferenças culturais importantes. Tal visão tende a essencializar as diferenças, não levando em consideração que estas são construções históricas e sociais.
- 4) Multiculturalismo Crítico e de Resistência. Este último é o que mais apresenta avanços, na medida em que leva em consideração as relações sociais, bem como os conflitos existentes nessas relações e também,

[...] não compreende a diversidade como uma meta, mas argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. Ele tem de estar atento à noção de 'diferença'. A diferença ocorre entre dois grupos e entre muitos grupos e deve ser compreendida em termos das especificidades de sua produção. O multiculturalismo crítico questiona a construção da diferença e identidade em relação a uma política radical (p.123).

As várias expressões usadas para definir um ou outro tipo de multiculturalismo, são constatadas por Candau (2008), como sendo uma das dificuldades para penetrar nesta problemática, ao que acrescenta: “e a necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e multiplicam-se continuamente”. (p. 49).

Portanto, o multiculturalismo por si só não atende aos anseios daqueles que lutam por um espaço, em uma sociedade desigual e excludente. Faz-se necessário adjetivar, ou seja, dar ênfase a que tipo de multiculturalismo estamos falando. Mais do que isso, é preciso criar outras formas de se fortalecer o movimento pelo reconhecimento e valorização das diferenças.

É nesse sentido que surge o termo interculturalismo, enfatizando uma postura que vai além do reconhecimento de que existe alguém que é diferente. Postura esta que se aproxima da concepção de multiculturalismo crítico, na medida em que se “recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual. A democracia, a partir desta perspectiva, é

compreendida como tensa – não como um estado de relações culturais e políticas sempre harmonioso, suave e sem cicatrizes.” (McLAREN,1997, p.123).

Candau (2002b) destaca que

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (p. 56).

E Fleuri (2001) acrescenta que a perspectiva intercultural

[...] emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento mútuo (p.69).

Catherine Walsh, citada por Candau (2008) em seu texto “Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença,” define interculturalidade como:

- [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar.

Porém, mesmo o interculturalismo acaba por ter que receber adjetivações, como interculturalismo crítico e radical, com o intuito de não cair no modismo de um discurso superficial, que não se materializa no cotidiano em ações, ou seja, para não ficar apenas no reconhecimento de que somos diferentes, mas questionar as estruturas que colocam à margem os diferentes.

Portanto, assumir uma postura intercultural é promover diálogos e mecanismos de interação, enfrentando os conflitos presentes nessa teia de relações, relações estas, na maioria das vezes, desiguais. Adotar, pois, a perspectiva intercultural, requer uma tomada de consciência acerca dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Assim, como destaca Candau (2008)

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos (p. 51).

Muito tem se falado sobre diversidade cultural e respeito às diferenças e grande também tem sido a preocupação em fazer com que essa fala se torne mais visível no cotidiano, pois, falar de pluralidade cultural é falar de reconhecimento, de valorização, de relações humanas, de jogo de interesses, “como também das desigualdades sócio -econômicas e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam nossa sociedade” (PCNs, vol. 10, p. 10).

Em consonância com o pensamento de Souza (2002), acreditamos que

O debate sobre diversidade cultural, pluriculturalidade, multiculturalidade, interculturalidade, intermulticulturalidade, transculturalidade, pluri/multi/inter/culturalidade põe e repõe o problema central da existência humana: as diferentes formas que vão assumindo, ao longo dos tempos e dos espaços, as relações entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos, configurando o desafio central não só das práticas pedagógicas, escolares ou não, mas das possíveis formas de convivência que seremos capazes de construir, para nos humanizar ou desumanizar, na economia, na política e no saber, nos diferentes quadrantes históricos e geográficos. Essa discussão questiona a existência do ser humano e de sua educação no próprio cerne histórico da humanidade, ou seja, as possibilidades da convivência dos diferentes com suas diferenças, num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões culturais (p. 57).

Assumir a interculturalidade não é uma tarefa simples, pois, requer compromisso, engajamento na superação contra toda forma de exclusão e desvalorização do ser humano. Isto implica superar o egoísmo, a competição, a inveja, o desrespeito, a exploração “[...] e nos construir cooperativos, respeitosos, solidários, capazes de conviver com os diferentes, sendo melhores e ajudando os outros a serem melhores ao lutarem pela promoção de uma maior igualdade social [...]” (SOUZA, 2002 p. 34).

2.3 – Igualdade e Diferença

Ao falar em respeito às diferenças é preciso refletir acerca de como assumimos esse discurso, se através da luta pelo reconhecimento do valor do outro, independente de cor, raça, cultura, etnia etc. ou pelo modismo, na tentativa de ficar bem politicamente com os atores dessa luta pelas diferenças. Pierucci (1999) nos lembra que

Num momento em que todos nós ouvimos dos movimentos sociais que admiramos, do movimento negro, do movimento feminista, do movimento indigenista, enfim, dos movimentos identitários de todos os tipos, uma série de interpelações no sentido de nos empenharmos em valorizar as diferenças culturais, valorizar aquilo que nos diferencia do outro e valorizar no outro aquilo que o diferencia de nós, e de construirmos demandas políticas em cima justamente dessas diferenças, não custa lembrar que estamos contribuindo para estabelecer a legitimidade de um discurso permeado de componentes usados igualmente pela direita (p.99).

Ou seja, o discurso de direito à diferença está colocado de um lado e de outro. Tanto a chamada direita, quanto à esquerda, acolhem este discurso, mas é preciso ter clareza de que a apropriação da defesa das diferenças por parte da primeira tem como objetivo fragmentar e desarticular, enquanto que a segunda se apropria dessa luta como mecanismo de reconhecimento do outro enquanto portador de direitos iguais. Daí a relevância do alerta de Fleuri (2006), no sentido de que

[...] a luta pelos “direitos à diferença” – desenvolvida por alguns dos ‘novos movimentos sociais’ (que se organizam em torno da constituição de identidades socioculturais emergentes), ONGs e círculos acadêmicos – pode ser revertida contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependendo dos contextos relacionais em que tal embate se constitui (p. 500).

E ainda a ponderação de Gomes (2006), lembrando-nos que

[...] o discurso da igualdade produzido na sociedade e, por conseguinte, na escola, possui diferentes interpretações ideológicas. Sendo assim, nunca é demais questionar: de que igualdade estamos falando? É a igualdade de direitos? É uma igualdade do ponto de vista religioso (somos todos iguais aos olhos de Deus)? É a igualdade sendo usada como sinônimo de homogeneidade (um único tratamento dos processos de ensino-aprendizagem)? Ao falarmos em igualdade, estamos considerando a diversidade? Afinal, o que está por trás do discurso da igualdade presente na escola? E por que tanta ênfase na igualdade e tanto temor à diversidade? (p. 29).

Portanto, é preciso lutar pelo direito de viver a diferença sem deixar de lutar pelas causas igualitárias, pois, do contrário, corremos o risco de cair nas armadilhas de discursos e práticas que continuam fragmentando, dividindo e excluindo. “Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade.” (CANDAU, 2002a, p. 128). Como advoga Canclini (1995, p. 22), “a afirmação da diferença deve estar unida a uma luta pela reforma do Estado, não apenas para que aceite o desenvolvimento autônomo de ‘comunidades’ diversas, mas também para assegurar iguais possibilidades de acesso aos bens da globalização.”

Assim, com Candau (2002a), defendemos a idéia de que

Não se deve contrapor igualdade à diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à “mesmice”. O que estamos querendo trabalhar é, ao mesmo tempo, negar a padronização e também lutar contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que queremos construir assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos. No entanto, esses todos não são padronizados, não são os “mesmos”. Têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (p. 128).

Por isso, não é tão simples lutar pelo direito à diferença, como nos alerta Pierucci (1999) ao destacar que

A questão da defesa da diferença é complicada. Há sérios riscos contidos nas demandas diferencialistas quando estas se fazem em detrimento das causas igualitárias. Parte do nosso dilema vem do fato de estarmos já sinceramente convencidos de que vale a pena lutar pela diferença, pelo *reconhecimento das diferenças*, pelo direito que todos deveríamos ter de ser diferentes uns dos outros, pelo direito de afirmar, defender e ver reconhecida nossas diferenças individuais e culturais (p.100).

Fleuri (2002) também enfatiza que

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão (p. 03).

Na apresentação de seu livro *Ciladas da Diferença*, Pierucci (1999) pondera:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? [...] nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes de origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencimentos culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado ‘direito à diferença’, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. The right to be different!, é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros (p.7).

O que nos parece claro é que o direito de viver a diferença é algo justo, pois, negar tal direito é negar a liberdade de ser. Respeitar o direito de ser índio, negro, mulher, nordestino, ribeirinho, estrangeiro, latino, homossexual etc. sem negar o direito de ter iguais condições de viver dignamente, sendo respeitado e valorizado naquilo que se é.

A diferença não deve ser tomada como requisito para a desvalorização do ser humano que, aliás, não deve, em hipótese alguma, ser desvalorizado, mesmo quando a perversa estrutura de nossa sociedade teima em colocar à margem aqueles que não apresentam os “padrões” de uma cultura considerada hegemônica.

Assim, vemos as diferenças serem tratadas muito mais como justificativa para o estabelecimento de relações desiguais, marcadas pela exploração e pela opressão dos mais fortes sobre os mais fracos. Como bem ressalta Ambrosetti (1999)

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (p. 103).

Falar de direito à diferença vai muito mais além do discurso de humanização. É ter consciência da difícil tarefa de fazer valer no dia-a-dia os direitos das pessoas de viverem libertas do jugo da discriminação e da exclusão social, o que não é tão simples, pois, “se a igualdade tem problemas, a diferença nos parece ter muito mais” (PIERUCCI, 1999, p.106).

“Mas é só refletindo sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais silenciando manifestações e conflitos culturais” (CANEN; MOREIRA, 1999, p.12) que podemos avançar nessa difícil tarefa de concretizar, no dia-a-dia, o direito à diferença, superando algumas armadilhas que dificultam a luta por uma sociedade mais justa e democrática.

Um passo importante é ter clareza, quando falamos em igualdade e diferença, do que estamos realmente falando? Para quem estamos falando? O que é igualdade? O que é diferença? Cury (2005) nos ajuda a melhor entender esses conceitos, ao ressaltar que

A igualdade, conceito controverso, [...] é dependente de variações sócio - contextuais. Ela expressa relações entre classes ou grupos sociais distintos ante o nosso horizonte comum de seres humanos. E, na busca da efetivação de um direito proclamado, seu processo revela um caminho decrescente em relação à desigualdade, manifestando uma superação lenta e difícil. A diferença – do latim dispersar, espalhar, semear –, por sua vez, é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade. Diferença ocorre sempre em relação a uma identidade (alguém, por exemplo) comparada a outra (um outro alguém). E por serem múltiplas, as identidades são únicas. E, por vivermos em sociedade, elas se põem uma diante da outra, marcando assim a diferença. Ser igual não quer dizer ser idêntico (p.55).

E ainda seguindo nessa reflexão, Galluppo, citado por Cury (2005), destaca que

Enquanto etimologicamente o termo identidade se refere mais propriamente à substância dos entes, o termo igualdade se refere mais propriamente à relação que estabelecem entre si. Dois seres idênticos são necessariamente iguais, mas nem todos os seres iguais são necessariamente idênticos. Daí ser possível que dois seres iguais possam ter diferenças entre si (p. 56).

Não nos parece mesmo simples essa luta por direitos iguais e direito à diferença, mas é inegável que ser diferente não significa ter menos direitos, e lutar pelo direito à diferença não significa deixar de lutar pela igualdade de condições de viver bem e dignamente. Pois, como afirma Cury (2005),

De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio da democracia e, por ele dos direitos humanos, da cidadania e da modernidade. De outro lado, a igualdade é um princípio, na lei, pelo qual se abolem os privilégios e as formas discriminatórias de tratamento do outro como “estranho”. Por esse eixo, a igualdade é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de nascença, sangue, de etnia ou de crença. A igualdade aqui tem um conteúdo que nega a discriminação trazida por privilégios. A igualdade ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades em favor de maior igualdade (p.71).

A luta por um mundo melhor, por uma sociedade mais justa e igualitária, não deixou de ser o grande desejo de quem acredita na construção desse ideal; ao contrário, essa luta vem

ganhando novos estímulos em que respeitar as diferentes identidades, os diferentes modos de vida, é fazer-se solidário com a consolidação dessa sociedade que não padroniza e não exclui. Um dos grandes males de nossa sociedade tem sido a constante tentativa de hierarquizar, de padronizar e construir modelos a serem seguidos, e tudo que não se encaixa nesse modelo está fora, é anormal. Silva (2000) enfatiza que

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e da diferença. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (p. 83).

Ao falarmos em identidade e diferença trazemos a compreensão de que “elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 76).

O debate acerca das diferenças, sejam elas de gênero, de raça, econômicas, sociais ou culturais, perpassa claramente pelo desafio de compreender ou entender o jogo de interesses que se trava nas idéias difundidas principalmente através de um discurso dito “oficial”.

O cotidiano nos aponta cada vez mais a necessidade de reformulação e transformação das práticas disseminadas no interior da sociedade. Apesar de que, em muitas das vezes, a tentativa de mudar acabe se direcionando para uma prática da homogeneização, resultando em atitudes autoritárias que tentam acomodar a diversidade dos alunos. Garcia (*apud* FERRAÇO, 2001) destaca que a escola, por exemplo,

[...] trabalha sempre com a perspectiva da homogeneização, sintonizada que está com a sociedade na qual se insere. A diferença é o distúrbio que fer e a harmonia positivista. Há que ser identificada, a fim de que o todo possa voltar à harmonia inicial, que todos precisam crer possível e desejada. Uma vez identificada, a diferença é rotulada, estigmatizada, segregada e tratada como doença. O diferente é dissonante no mundo harmonioso da sintonia. É o desafinado, se continuarmos na linguagem musical. Ou, se preferirmos, a linguagem médica, o diferente precisa ser ortopetizado, para se tornar igual a todos, que naturalmente seguem o modelo (p. 97).

O discurso do respeito às diferenças está aí, mas muitas vezes o uso que se faz desse discurso é permeado por ideologias que procuram, de uma forma ou de outra, a manutenção da ordem, que favorece aos interesses de uma classe privilegiada economicamente.

Construir o respeito às diferenças é construir elementos favoráveis à consolidação de uma democracia em que o ser humano não seja colocado à margem, em que o lucro e o ter não estejam acima do ser; e em que as identidades sejam constituídas pelos fatores que se formam na convivência do cotidiano, nos valores pessoais e culturais dos grupos aos quais pertencemos.

Cury (2005) enfatiza que,

[...] o pensamento e a política que caminham no sentido de uma sociedade mais justa não pode abrir mão do princípio da igualdade, a cuja “visibilidade” só se tem acesso por uma reflexão teórica. A não-aceitação da igualdade básica entre todos os seres humanos e o direito a um acesso qualificado aos bens sociais e políticos conduz a uma consagração “caolha” ou muito perigosa do direito à diferença. Porque sem essa base concreta e abstrata ao mesmo tempo do reconhecimento da igualdade, qualquer diferença apontada como substantiva pode erigir-se em princípio hierárquico superior dos que não comungam da mesma diferença (p. 15).

Infelizmente, vivemos em uma sociedade pautada no egoísmo, na ambição e na má distribuição dos bens de consumo e de capital, concentrados que estão nas mãos de uma minoria que se utiliza de mecanismos para produzir a alienação, a exemplo do que freqüentemente acontece com os meios de comunicação, na tentativa de moldar as identidades, que passam a obedecer a determinados padrões morais e estéticos. Tal postura leva as pessoas que não se “enquadram” nesses aspectos a se refugiarem nos grupos excluídos e marginalizados, tidos como fracassados.

McLaren (1997), ao discutir sobre esse jogo de dominação no qual nossa sociedade está alicerçada, nos remete a uma compreensão de como vivemos em uma “democracia despedaçada”.

Em nossa cultura pós-moderna predatória e hiperfragmentada, a democracia é mantida através do poder de controlar a consciência e de semiotizar e disciplinar corpos através do mapeamento e manipulação de sons, imagens e informações e de forçar a identidade a refugiar-se em formas de subjetividade crescente experienciadas como isoladas e separadas de contextos sociais maiores. Agora, a idéia de cidadania democrática tem se tornado sinônimo de cidadão e cidadã consumidores e privados e da crescente subalternização do Outro (p.106).

O sentido de ser cidadão tem se deslocado cada vez mais para as questões do consumo e do cumprimento de obrigações que aparentemente nos tornam iguais em direitos e deveres, como é o caso do direito ao voto. Pensamos, assim como Canclini (1995), que ser cidadão e cidadã não se limita a apenas ter os direitos reconhecidos, mas em ter o direito a ser e de viver sua diferença, ou seja,

[...] ser cidadão não tem a ver apenas com os direitos reconhecidos pelos aparelhos estatais para os que nasceram em um território, mas também com as práticas sociais e culturais que dão sentido de pertencimento, e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e de satisfação das necessidades (p.22).

Ser cidadão é estar atento às relações entre o jogo das diferenças e as dinâmicas econômicas, sociais e políticas da globalização, estando atento, ainda, a um debate maior sobre direitos humanos, ou seja, sobre o direito de homens e mulheres viverem dignamente e humanamente suas identidades. Santos (2003) enfatiza que

A explicitação dessa relação passa pelo debate sobre a concepção de direitos humanos, sobre a sua eurocentricidade e sobre a possibilidade de esses direitos poderem ser concebidos em termos multiculturais, sobre novas concepções de cidadania cosmopolita baseada no reconhecimento da diferença e na criação de políticas sociais voltadas para a redução das desigualdades, a redistribuição de recursos e a inclusão. Essa nova cidadania requer a invenção de processos dialógicos e diatópicos de construção de novos modos de intervenção política (p. 34).

Neste sentido, faz-se cada vez mais necessária a consolidação de uma política alternativa, no sentido de uma política pautada na luta pelo direito à diferença e ao acesso aos bens de consumo materiais e imateriais. Conforme posicionamento de Cavalcante et al (2004),

Temos entendido por políticas públicas alternativas aquelas que levam em conta a alteridade e também o poder de mudar. Em outras palavras, respeitam profundamente a diversidade político-cultural dos povos e são coerentes com a nova prerrogativa constitucional do “direito à diferença” e do “direito à cidadania plural”, dentro do estatuto maior da autonomia. Ou seja, que por um lado dêem conta da diversidade constitutiva da nação – seus diversos outros – valorizando e apoiando as especificidades e, por outro, tenha o poder de alterar a situação de desigualdade social, possibilitando igualdade de oportunidades. Tal questão está também intimamente ligada à exigência de se ter financiamentos eqüitativos que realmente atendam as diferentes realidades e suas necessidades (p. 05).

Quando falarmos em direito à educação, precisamos explicitar que este não deve ser somente encarado como o direito de freqüentar uma escola, receber uniformes, e material escolar. Deve também ser vivenciado como espaço do direito a viver a liberdade, a pluralidade, a diferença. É preciso, neste sentido, nos libertarmos de certos preconceitos que ainda insistem em nos rodear, no que diz respeito, por exemplo, ao acesso dos menos favorecidos à educação básica. Esta tem sido, em boa parte, uma educação muito mais voltada para o aprendizado sistemático da leitura enquanto decodificação, e dos conhecimentos matemáticos, do que uma educação para a liberdade.

Arroyo (2005) destaca que

[...] Aceitar a educação como direito de todos – “toda criança na escola”, “toda criança aprendendo na escola” – sem colocar-nos para aprender o quê, ou limitando seus aprendizados às primeiras letras e contas, excluindo a formação plena, os valores e a cultura universais, será uma forma de negação do direito à educação básica universal (p. 236).

A educação que defendemos precisa, portanto, ter a capacidade de enxergar os rostos dos homens, das mulheres, das crianças, dos jovens que nos cercam, “ com seus nomes, suas histórias, sua diversidade de gênero, de raça, idade, formação. [...] tirar a máscara e descobrir a

pessoa que está por trás de cada criança, de cada jovem, de cada adulto, conhecer a sua história” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 25).

2.4 – Escola e Diferenças: Um Desafio Intercultural

Ao falarmos do direito de viver a diferença e da luta pela igualdade de condições de vida, não podemos deixar de falar de um aspecto importante nesse processo, e que se constitui em um forte instrumento na transformação social que tanto almejamos que é a educação escolar. Esta, enquanto prática social, não pode deixar de trabalhar de maneira crítica a realidade que a cerca, contribuindo para a superação da discriminação e subalternização do Outro. E trabalhar essas questões no interior da escola implica assumir posturas e concepções de mundo e de homem pautadas em uma razão que valorize o ser humano.

Trabalhar as diferenças na escola é, portanto, assumir um compromisso teórico e prático, para que as ações discriminatórias e preconceituosas sejam colocadas em pauta no cotidiano escolar, dando-se lugar à valorização e respeito às diferenças. Para tal, torna-se imprescindível, no interior da mesma, a construção de um currículo que reconheça essa realidade plural, permitindo a construção de um conhecimento que possibilite, não só ao aluno, mas também ao professor e a toda a comunidade escolar, a aquisição de instrumentos para a prática da valorização do outro enquanto ser humano.

Pois, como também ressaltam Canen e Moreira (1999)

Se o currículo constitui o cerne da relação educativa, corporificando os nexos entre saber, poder e identidade, será em grande parte por seu intermédio que as escolas buscarão atribuir novos sentidos e produzir novas identidades culturais, auxiliando a conformar novos modos de reação à realidade social contemporânea, inescapavelmente multicultural (p. 14).

Ressaltamos, ainda, que a educação intercultural, como enfatiza Candau (2007),

[...] afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. -, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto-estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo [...] (p. 59).

Não basta à escola reconhecer as diferenças; é preciso também discutir a necessidade de formulação de políticas públicas que correspondam ao discurso e à prática intercultural. Que valorizem e respeitem as especificidades e diferenças regionais e, conseqüentemente, culturais que formam o país.

Gomes (2006) enfatiza que

A luta contra qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início de século XXI têm-nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças, poderão nos levar a intensos processos de desumanização. É nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída e é também no meio dessa trama que ela deveria ser compreendida pelos educadores e educadoras ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar. Não se trata de uma discussão partidária, militante ou de modismo educacional (embora possa ser conduzida dessa forma por alguns); antes, é uma responsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar no campo da educação escolar (p.28).

Numa sociedade com tantas desigualdades, onde o saber torna-se, até certo ponto, privilégio de algumas pessoas, é preciso trilhar o caminho da práxis como meio de romper com o tradicionalismo que se utiliza da educação como instrumento para perpetuar as desigualdades sociais, tornando-as, inclusive, fatos considerados normais aos nossos olhos. Neste sentido, Candau (2008) aponta que

Para a promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. A “naturalização” é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa essa problemática (p. 53).

Assim, a diversidade cultural não pode ser vista como um problema isolado, mas, como uma situação que se gesta em um contexto maior no interior da própria sociedade, perpassando pela questão das políticas públicas, e envolvendo as relações que se dão no âmbito da escola e do sistema educacional como um todo.

Para Candau (2002b),

É importante articular ao nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos (as). Estas duas exigências mutuamente se reclamam e não podem ser vistas como contrapostas. A atenção às diferentes identidades é inerente à construção da igualdade e da democracia (p.99).

Uma educação que questione os acontecimentos, que vá além dos conteúdos prontos e acabados, uma educação que saia do comodismo, é o desejo daqueles que procuram fazer da escola um lugar de construção da verdadeira democracia. Para tanto, a escola e a educação como um todo precisam rever suas posições, muitas das vezes enraizadas, pois o mundo modifica-se, modificando-se também as relações que se dão no interior da sociedade. “A educação, inclusive a educação escolar, passa a ser desafiada por outros papéis e outras exigências, não apenas conceituais, mas procedimentais e organizativas, sobretudo em termos de seus conteúdos e práticas pedagógicas” (SOUZA, 2002, p.183).

Acreditamos que a educação do ser humano, seja no contexto político, social ou cultural, deve transcender a superficialidade e criar, ousar, tendo como ponto de partida a relação crítica com o meio. Construir alternativas para o trabalho pedagógico voltado para o multiculturalismo/interculturalismo vai se tornando, pois, um desafio diário dos professores e da escola como um todo para que se possam abrir novos caminhos, onde aprender com o outro signifique aprender com a diversidade, com o diferente, projetando no horizonte novas perspectivas de se fazer educação. Uma educação que consolide a construção de uma escola

cidadã, aqui concebida, de acordo com Paulo Freire citado por Gadotti e Romão (2001) no livro *Autonomia da escola: princípios e propostas*, como sendo

[...] aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é aquela que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador e educador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos e educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia .

Fazer educação voltada para uma prática que reflita sobre os aspectos excludentes da sociedade significa “promover uma educação intercultural em perspectiva crítica e emancipatória, que respeite e promova os direitos humanos e articule questões relativas à igualdade e à diferença”. Nesse fazer, Canen e Oliveira (2002) enfatizam que a educação multicultural e, diríamos nós, intercultural, apresenta uma dupla dimensão:

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças (p.63).

Na construção de uma educação guiada pela perspectiva da interculturalidade, alguns cuidados devem ser tomados, para que esta não se torne apenas mais um modismo, um clichê. É o que nos adverte Candau (2007), ao esclarecer que

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos ou por determinadas áreas curriculares, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, a todos os atores e a todas as dimensões do processo educativo, assim como a cada uma das escolas e ao sistema de ensino como um todo; (p.59).

Consolidar dentro da escola uma ação que valorize e respeite o outro em sua diferença (e aqui destacamos a diferença cultural) é um grande desafio, na medida em que tal perspectiva assume a postura contrária aos interesses daqueles que procuram fazer da escola o lugar da “ordem e do progresso” e da manutenção de uma aparente normalidade. É neste sentido que somos desafiados a desvendar esses discursos, contrariando posições que tem tam deslocar o foco das discussões, atribuindo ao outro a culpa de seu fracasso.

São muitos os caminhos na luta pela melhoria de condições das escolas públicas e, conseqüentemente, pela melhoria das práticas que a permeiam, porém, não podemos perder de foco o que para nós se apresenta como central nesse caminho, o reconhecimento e a valorização das diferenças, aliados ao compromisso pela superação das desigualdades. Assim , com Kramer (1998), acentuamos que:

[...] enquanto lutamos em diferentes frentes para conquistar condições concretas para uma escola de qualidade para todos, precisamos enfrentar na escola, dia a dia, talvez um dos mais pesados e difíceis problemas da nossa própria condição humana: o apagamento das diferenças, o não reconhecimento de que aquilo que caracteriza nossa singularidade é justamente nossa pluralidade. Contra uma escola que busca a homogeneidade, penso que a escola precisa aprender a lição de que a heterogeneidade é riqueza, não obstáculo (p. 22).

2.5 – Tornando-se Professor(a): Desafios na Formação e Práxis do(a) Educador(a)

A formação de professores, seja inicial ou continuada, tem sido um dos grandes temas de debate e de pesquisa nos últimos tempos. “Mas, seja qual for a esfera, o sentido último que incorpora é sempre expressão de uma concepção, de uma determinada forma de ver o mundo, e, por extensão, a educação” (BELEM, 2004, p. 25). Caminhos são apontados, concepções reveladas, novas estratégias são esboçadas, mas sempre algo de inquietante nos impulsiona a refletir sobre este que, sem dúvida, vem se mostrando como um caminho importante para a transformação do espaço escolar.

Diante de tantas problemáticas que envolvem a escola, o (as) professor(a), apesar de todas as dificuldades, é convidado a assumir postura e atitude de intelectual, no sentido daquele que reflete criticamente sobre sua prática e “cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (PIMENTA, 2000, p.27), contribuindo, assim, para a problematização dos conflitos que cercam o universo escolar, fazendo-se ouvir a voz da gritante realidade educacional de nosso país, que durante anos foi marcada pelo desinteresse de sua classe dirigente.

Moreira e Macedo (2001) destacam que

O professor/intelectual ajuda a estabelecer relações mais democráticas no interior da escola e da sala de aula. Se mais democracia na escola não vai necessariamente garantir mais democracia na sociedade, sua promoção constitui um fato bastante positivo, o que deve ser estimulado (p.33).

Por sua vez, Giroux (1997) assim argumenta:

Ao encarar o professor como intelectual, podemos elucidar a importante idéia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. [...] ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens” (p.161).

E aqui entra um importante elemento no desdobramento dessa transformação da ação do professor: o processo de formação profissional.

Muito tem se falado a respeito da formação de professor enquanto sujeito transformador, ou seja, na formação de um educador comprometido com a construção de uma sociedade menos excludente. É preciso, porém, caminhar tendo clareza sobre o tipo de formação que estamos defendendo para nossos professores.

Sabemos que, historicamente, este foi um dos aspectos da vida escolar sempre relegado ao segundo plano, pois a formação de um profissional que reflita sobre sua prática significa um professor sintonizado com as lutas contra a degradação do ser humano; o que não é um direcionamento comumente adotado nas políticas públicas de formação de professores, sempre mais voltadas a aspectos técnicos.

Entretanto, essa demanda da formação dos professores acaba ganhando espaço e caindo no chão das escolas graças a um movimento mais geral de democratização da sociedade que, segundo Freitas (2004) trouxe

[...] contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (p. 91).

O discurso da formação de professores entra assim em pauta nas agendas dos educadores, enquanto instrumento de força política no espaço escolar. Todavia, assim como outras bandeiras do movimento social organizado, a formação do educador acaba sendo apropriada pela classe dirigente e redimensionada segundo suas intenções, dando -se uma falsa idéia de valorização do profissional da educação no que tange à sua formação. Conforme enfatiza Barroso (2004),

A formação surge, no vocabulário político, como o principal instrumento de mudança dos professores, e as ciências da educação fizeram dela um dos seus objetos de estudo prioritários. Ao mesmo tempo, a formação (nomeadamente quando articulada com a definição de perfis de competência para os professores ou com critérios de certificação ou progressão da carreira) torna -se um poderoso processo de controle sobre o desempenho do professor e os resultados do seu trabalho, no contexto da emergência de novos modos de regulação da educação (p.52).

Diante do exposto, fica evidente o quanto é preciso ter clareza de como estão sendo engendrados os cursos de formação de professores, se voltados para uma formação mais técnica ou se para uma formação como prática da liberdade.

Poderíamos nos perguntar: quais os mecanismos que podem estar contribuindo à condução de um processo de formação que leve em consideração a teia dinâmica das relações sociais? Quais os caminhos que podem ser percorridos nesse processo? Como diferenciar os processos de formação?

Existem, nos estudos sobre formação docente, alguns aspectos que podem nos ajudar na compreensão e definição de trilhas que contribuem para nos guiar nessa difícil tarefa de fazer da formação espaço de significativo envolvimento com as mudanças necessárias para a transformação da educação.

Neste sentido, Saul (1996), em seu texto “uma nova lógica para a formação do educador”, nos apresenta, com base nos estudos produzidos por Zeichner sobre “tradições da prática” na formação de professores, a tradição de reconstrução social, como sendo um caminho a ser seguido na superação de obstáculos que impedem a transformação do espaço escolar, na medida em que sua idéia central é a de que a escolaridade e a formação de professores são elementos cruciais para uma sociedade mais justa e humana. Defende que se faz necessário

[...] que os professores compreendam as implicações sociais e políticas de suas ações, bem como dos contextos em que vivem e trabalham, podendo assim associar suas opções diárias como professores às questões da preservação e mudança social (p.121).

Pereira (2002) nos apresenta o modelo crítico de formação docente, como sendo também um caminho transformador na formação de professores. O objetivo principal deste modelo é a transformação da educação e da sociedade, concebendo educação como sendo historicamente localizada, com uma atividade social intrinsecamente política e problemática.

Após apresentar estas formas de conceber a formação docente, chegamos à conclusão de que uma formação pautada na valorização do ser humano, dentro daquilo que Saul nos apresenta como “tradição de reconstrução social” e Pereira, como “modelo crítico de

formação docente”, representa um forte instrumento para a consolidação de uma escola, onde o valor do respeito ao outro seja o cerne da prática pedagógica, materializando-se em uma educação comprometida com o diálogo intercultural, no sentido da promoção do ser humano, sem colocar de lado as relações de poder e dominação, imbricadas no cotidiano de nossa sociedade.

Nessa perspectiva, Cavalcante e Costa (2001) argumentam que:

Ser professor(a) em uma sociedade é, pois, ter clareza de seu compromisso na construção de um projeto de mundo, de sociedade, que enseje a participação de todos, elimine a exclusão e supere as desigualdades sociais. É indign ar-se contra toda forma de discriminação, contra a manutenção de privilégios, contra a injustiça e a opressão. É reconhecer, enfim, que sua atuação tem como projeto maior a humanização (p, 42).

2.6 – Formação Docente e Interculturalidade: Limites e Perspectivas

Como destacado anteriormente, existem reflexões em torno do processo de formação docente, que nos permitem caminhar em direção a uma melhoria do cotidiano das escolas. Um caminho que nos permite dialogar, por exemplo, com o que Saul (1996) denomina de tradição de reconstrução social é a perspectiva de uma educação intercultural, que se “configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas conseqüências, visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narra ções diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento” (FLEURI, 2000, p. 10).

Para Candau (2002a),

A interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Não elude os conflitos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de negociação cultural, a construção de identidades de “fronteira”, “híbridas”, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual a s diferenças sejam dialeticamente integradas (p. 157).

A escola acolhe em si múltiplas identidades , com suas características e peculiaridades, representando um espaço onde idéias e valores são trabalhados. É nesse sentido que esta mesma escola se torna um importante instrumento no qual as idéias de valorização e respeito às diferenças e a luta por melhores condições de vida podem ganhar força e valor. Para tanto, a pluralidade cultural deve ser um importante argumento a ser considerado na escola e nos programas dos cursos de formação de professores. “Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto , pensar formas de se valorizar e se incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (CANEN; MOREIRA, 1999, p.12).

Nessa perspectiva e unindo-nos ao pensamento de Moreira (1998), ressaltamos que

A abordagem crítica, tanto de questões de currículo como de formação de professores, não pode ignorar as desigualdades, as diversidades e as relações de poder que constituem a esfera cultural. Não pode, em síntese, deixar de responder aos desafios que o multiculturalismo coloca para a educação escolar no Brasil (p. 26).

A formação de um professor comprometido com uma prática transformadora é, sem dúvida, um fator importante para que as agressões empreendidas contra o ser humano sejam minimizadas e o exercício do diálogo seja fomentado no dia-a-dia das escolas.

Assim, não é qualquer formação que vai atender a essa necessidade, pois , como bem argumentam Canen e Moreira (1999),

O horizonte é a formação de um profissional reflexivo multiculturalmente comprometido, isto é, aquele capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Tal profissional procura permanentemente avaliar em que medida suas aulas introduzem e desenvolvem habilidades, conceitos e questionamentos que sejam úteis para os alunos viverem na sociedade multicultural contemporânea e bem responderem a suas características e problemas (p. 20).

Essa proposta de formação, contudo, não é um movimento simples, na medida em que esbarra na falta de compromisso daqueles que gerenciam as políticas de educação, o que, no

entanto, não impede a concretização de ações pedagógicas pautadas no diálogo, no respeito ao outro, na luta contra a exclusão e na construção dialética da identidade profissional. Portanto, como destacam Canen e Oliveira (2002)

Adotar o multiculturalismo crítico como horizonte norteador significa incorporar, nos discursos curriculares e nas práticas discursivas, desafios a noções que tendem à essencialização das identidades, entendendo -as, ao contrário, como construções, sempre provisórias, contingentes e inacabadas (p. 61).

Embora sejam inúmeros os desafios para consolidação de uma política de formação voltada para a preparação de um profissional comprometido com o ser humano, e com a prática do diálogo, não podemos dizer que esta seja uma tarefa impossível. O que realmente se torna desafiador é a superação dos obstáculos postos por uma estrutura injusta de sociedade e que desvaloriza o que não se encaixa nos padrões por ela estabelecidos, e que, portanto, reforça uma concepção de formação desvinculada do compromisso político e social da educação.

Como Cavalcante et al (2005), acreditamos que

[...] pensar a formação de professores na perspectiva intercultural é tentar produzir uma reflexão que possibilite o diálogo entre diferentes culturas, com o cuidado permanente de não permitir que se estabeleçam vozes dominantes e vozes subordinadas, cientes que estamos de que só é possível estabelecer diálogo genuíno entre iguais. Além disso, reconhecemos que é preciso desenvolver a capacidade de escuta para que possamos entrar em sintonia com os outros, escutando -os a partir de suas mensagens, códigos e lógicas próprias e manifestando abertura às suas manifestações simbólicas (p.94).

Sabemos que esse não é um movimento fácil, na medida em que os programas de formação nem sempre se preocupam realmente com a formação de um professor comprometido com a problematização das relações de poder que permeiam as práticas pedagógicas e políticas da instituição escolar e da sociedade como um todo. Uma constatação que vem se tornando freqüente tem sido a de que a problemática da formação do professor se “constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalidade dos

professores. Os programas de formação dificilmente estimulam os licenciados a levar a sério o papel do intelectual que trabalha em benefício de uma visão emancipatória” (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 131). Reconhecendo, porém, a história como possibilidade, acreditamos ser esta uma visão superável, pois assumimos que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.85).

CAPÍTULO 3

3 – NAVEGANDO NAS ÁGUAS DO COTIDIANO

3.1 – A Escola São Pedro e os Desafios do Cotidiano

Foto 11
Escola Municipal São Pedro



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

Foto 12
Corredor da escola



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

A escola São Pedro, situada na comunidade São Pedro, à margem esquerda do rio Mamuri Capivara, no município do Careiro – Castanho, foi criada em 1976 e recebeu este nome em homenagem ao padroeiro da comunidade.

Inicialmente atendia à primeira etapa do ensino fundamental em sala multisseriada. Para atender à demanda da comunidade, foi construído um novo prédio, inaugurado em 24 de abril de 1999, atendendo às duas etapas do ensino fundamental, excluindo -se assim a turma multisseriada.

Existem duas formas de se chegar à escola: de barco, numa viagem que dura em torno de três horas, ou pelo ramal do Mamuri (uma pequena estrada de terra batida cujo acesso é feito via BR 319, na altura do km 60), uma viagem mais rápida, (cerca de uma hora) feita em um microônibus, mas que em período de chuvas fica praticamente impossível trafegar.

A escola é toda de madeira, possui cinco salas de aula de tamanho razoável, nas quais estudam em média 15 alunos por turno (matutino e vespertino). Além do quadro branco, e de uns poucos cartazes pregados na parede, existem ainda dois ventiladores em cada sala, o que tem sido um motivo de alegria entre os alunos. Tais ventiladores foram adquiridos com recursos obtidos pela escola, através da realização de uma festa no mês de julho de 2007 e da promoção de bingos.

Existe uma pequena sala onde funciona a secretaria e a diretoria, servindo também de dormitório para o diretor. Nesta encontramos uma mesa com um computador e impressora, um armário, uma estante improvisada com madeiras pregadas na parede e uma cama, além de alguns livros didáticos e uma televisão.

Nas dependências da escola, há ainda dois pequenos banheiros, um para as meninas e outro para os meninos. O detalhe é que, como não há identificação nenhuma nas portas dos banheiros, essa divisão não ocorre na prática.

A cozinha possui um fogão industrial, uma pequena mesa, um armário onde fica guardada a merenda, uma pia e os poucos utensílios (panelas, baldes, bacias, etc.) existentes ficam pendurados na parede.

Foto 13
Corredor que liga a escola ao alojamento



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

Foto 14
Sala de aula da Escola São Pedro



Foto: Cláudio Gomes da Victória Set/07.

Todas as dependências são interligadas por um corredor em forma de L. Neste fica localizado um bebedouro pequeno, cuja água nele depositada é tirada do rio e, muitas vezes, consumida sem tratamento. Pelo corredor é possível ter uma visão geral da escola, salas, secretaria e cozinha, além da área externa localizada em frente à escola utilizada para as atividades recreativas e aulas de educação física.

A escola tem um alojamento com quatro quartos e um banheiro. Neste alojamento moram quatro professores. Cada professor(a) possui um fogão de duas bocas, adquiridos com recursos próprios, e seus utensílios domésticos. Os outros professores moram em suas casas na comunidade. No alojamento não há um local apropriado onde os(as) professores(as) possam tomar banho, lavar roupas e vasilhas; tudo é feito em uma passagem que faz a ligação da escola com o alojamento, onde fica uma caixa d'água, de mil litros, que é abastecida com o auxílio de uma bomba d'água.

Compondo o cenário em torno da escola existe a capela, uma sede social e um centro comunitário.

Uma característica marcante desta e de outras escolas ribeirinhas é o dia-a-dia de alunos e professores, rotina que se inicia às 05:00h, quando geralmente acordam e se preparam para pegar um dos barcos que fazem o transporte dos alunos. Algumas vezes, enfrentando uma manhã fria e nublada, o barco vai parando e pegando os alunos, que cedo

aguardam nas balsas em frente a suas casas e, apesar do mau tempo, embarcam animados. Chegam à escola um pouco antes das 07:00h, horário em que iniciam as aulas do turno matutino, no qual funcionam as turmas de alfabetização, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

Às 09:00h. ocorre um intervalo de 15 minutos para a merenda, tempo este que os alunos utilizam para brincar no terreno em frente à escola. Em seguida retornam para a sala de aula, de onde saem às 11:00h. e se dirigem ao barco a fim de retornarem para suas casas. Os professores que moram no alojamento vão preparar o almoço, limpar os quartos e, quando a bomba de água está quebrada, carregar água para seus afazeres. Utilizam também o intervalo entre um turno e outro para lavar roupa na beira do rio; depois tomam banho, almoçam e se preparam para o turno vespertino.

Às 12:45h chegam os barcos trazendo os alunos do turno vespertino, que se inicia às 13:00h., e no qual funcionam as turmas de 5ª a 8ª séries. Estes alunos saem de suas casas por volta de 11:00h, ou até mesmo 10:30h, em período de seca. Cada tempo de aula tem 45 minutos e às 15:15h. tem o intervalo da merenda. As aulas se encerram às 17:00h. e os alunos vão para casa, onde alguns chegarão por volta das 19:00h.

Foto 15
Alunos em sala de aula



Foto: Cláudio Gomes da Victoria/ set 2008.

A escola está localizada em um terreno particular, onde o dono do terreno possui uma criação de gado e de porcos. Em certos horários, quando o gado está solto, o espaço ao redor

da escola fica tomado pelos animais, que sujaram tudo. Os(as) professores(a) relatam que teve um tempo em que na frente da escola era um lamaçal, devido a grande quantidade de porcos. Estes, mais a criação de bodes que o proprietário tinha, sujavam de fezes a varanda da escola. Quando foram reclamar a ele a resposta foi que ali é a casa dos animais e a escola foi construída na casa deles e ponto final. Como nos relatou em entrevista o professor Paulo:

O terreno onde está a escola é um terreno particular, nós queríamos cercar e ele não deixou. Inclusive uma mãe reclamou porque ele tinha bastante bodes que faziam a maior sujeira do mundo aqui dentro da escola e ele disse: - ei, o colégio tá feito onde é a casa dos animais; aí é o lugar deles.

O fato de a escola estar localizada em terreno particular tem sido colocado como um obstáculo para a realização de algumas atividades e projetos, como o da horta.

*Ele não deixou nem cercar a escola. Nossa vontade aqui era fazer uma quadra porque quando a gente quer fazer um evento não tem onde, aí o jeito é fazer é no meio da merda de porco, de boi. Agora estes dias está uma beleza, mas está todo mundo de prova, os bodes faziam aqui a maior imundice. Hoje em dia não, melhorou porque ele vendeu, mas, tem os porcos aí em baixo, o gado, não tem nem onde as crianças brincarem direito, nem construir a nossa horta escolar (**Professora Jéssica**).*

A relação da escola com o proprietário das terras é uma relação distante, não há um diálogo maior com o mesmo, que, inclusive, possui uma pequena venda que funciona em um flutuante localizado em frente à escola.

Alguns professores relatam que quando fazem compras fiadas na venda (uma prática muito comum no interior), se sentem enganados, pois compram por um valor e quando vão pagar já é outro valor, ou são cobrados por coisas que não compraram. E ele também é dono do único meio de transporte terrestre que faz viagens para a sede do município.

Tais fatos nos remetem ao velho tempo dos coronéis, dos donos das terras que mandavam construir a capela, um barracão e uma escola para o “seu povo”. Tempo este que parece ainda persistir na mentalidade de alguns proprietários de terras do nosso interior. E as autoridades políticas do município evitam se indispor com estes, por se tratarem de pessoas influentes em regiões que possuem grande número de eleitores. Como nos revela em entrevista o professor Paulo.

Fomos falar com o prefeito, ele disse que... não sei o que; que isso é uma burocracia, que tem que desapropriar as terras, que vai se indispor com o dono. Então se o prefeito diz isso, a gente vai fazer o quê?

Nesse cotidiano, a escola vem enfrentando algumas outras dificuldades e uma delas é o problema de captação da água, pois a bomba utilizada para puxar água do rio de vez em quando quebra.

No período da seca, forma-se um barranco muito alto, da beira do rio até a escola, o que torna o trabalho de carregar água um tanto quanto penoso, principalmente para as cozinheiras; sem falar na péssima qualidade da água, que é imprópria para o consumo, mas mesmo assim é consumida, na maioria das vezes, sem qualquer tratamento.

Em relação a esta problemática, os(as) próprios(as) professores(as) alertam para a necessidade de se construir um poço artesiano na comunidade, uma vez que a mesma fora beneficiada com o Projeto Luz Para Todos e, acerca de um ano, já conta com energia elétrica no seu dia-a-dia.

Outra ação que poderia ser desenvolvida na escola, em parceria com a Secretaria de Saúde, seria a distribuição de hipoclorito de sódio para o tratamento da água, pois, segundo o relato de alguns comunitários, o índice de doenças causadas por verminose é muito alto.

Foto 16
Alunos no intervalo da merenda



Foto: Cláudio Gomes da Victoria/set 2008.

A falta de merenda escolar também tem sido um problema constante no dia -a-dia da escola. Em um dos dias por nós observados, o gestor pediu que as merendeiras preparassem um feijão que ainda tinha no estoque, para a merenda, e elas ficaram indagando com o que iriam temperar, pois a prefeitura não manda nem ao menos uma caixa de fósforos para a escola. A merenda servida foi feijão (sem tempero) com macarrão, e alguns alunos reclamavam porque tinham que comer aquela merenda e que poderiam servir algo melhor para eles. As reclamações, porém, não eram levadas a sério e tudo ficava na brincadeira. Esse seria um bom momento de estar discutindo com os alunos a questão da merenda escolar, recursos, cardápios, como funciona a política de merenda escolar, como é comprada, distribuída, quais os órgãos responsáveis pela fiscalização da merenda etc. Mas, infelizmente, isto ainda é considerado perda de tempo, conteúdo não escolar. Quanta coisa poderia ser ensinada, na matemática, na língua portuguesa, na geografia, mas a preocupação está voltada para o conteúdo do livro didático, reforçando a disseminação de uma cultura dominante que procura deslocar os problemas reais do cotidiano escolar para o segundo plano.

Para Gimeno Sacristán (2004)

A cultura dominante nas salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular, as subculturas dos jovens, as contribuições das mulheres à sociedade, as formas de vida rurais e de povos desfavorecidos (exceto como elementos de exotismo), os problemas da fome, do desemprego ou dos maus tratos, racismo e xenofobia, as conseqüências dos consumismos e muitos outros temas - problemas que parecem 'incômodos'. Consciente e inconscientemente produz um primeiro velamento que afeta os conflitos sociais que nos rodeiam cotidianamente (p.97).

Outro problema que a falta de merenda traz é a redução dos tempos de aula, pois quando não tem merenda, as aulas do turno matutino são encerradas às 09:30h. e, em outras vezes, às 10:00, e as do turno vespertino às 15:30 ou às 16:15. Durante o tempo de observação este fato ocorreu quase que todos os dias. E os(as) professores(as) relatam em entrevista que este tem sido um problema que persiste, como destaca a professora Jéssica.

Além da falta de material didático, a falta de merenda também tem sido um problema para nós, como agora – a gente está sem merenda, a merenda não é suficiente, e quase sempre a gente tem que terminar cedo as aulas, pra não deixar as crianças aqui com fome, principalmente no período de seca, que elas têm que sair mais cedo de casa.

A questão do tempo realmente estava se tornando um problema, pois o calendário escolar iniciou-se em março, com uma pausa no mês de julho para mais uma etapa do PROFORMAR e as aulas retornaram em agosto, sendo que, geralmente, no final de outubro/início de novembro encerram-se as aulas devido à seca do rio Os conteúdos trabalhados em sala de aula acabam sendo passados de forma aligeirada e fragmentada, não havendo um melhor aproveitamento dos mesmos.

Esta tem sido a realidade de várias escolas nos municípios do interior do estado. Souza (2005), em pesquisa realizada no município de Nova Olinda do Norte, ressalta, por exemplo, que no ano de 2004 a educação neste município foi um verdadeiro caos, no que se refere aos dias letivos, pelo mesmo motivo ocorrido no Careiro: as paralisações devido as aulas da UEA.

Acreditamos que este aspecto do cotidiano da escola deva ser melhor a valiado pela direção da escola, com os(as) professores(as) e pais de alunos(as), que, juntos, podem reivindicar junto à Secretaria Municipal de Educação uma solução para estes problemas. Pelo menos no ano letivo de 2008, este não será um grande problema, pois, os(as) professores(as) não mais estarão estudando no PROFORMAR; entretanto, persistirá o problema da merenda.

Além da falta de merenda escolar, e do calendário apertado, os professores apontaram na entrevista que a falta de material didático tem sido o grande problema enfrentado pela escola. Como podemos constatar nas falas a seguir:

*Eu acho que a maior dificuldade que a escola enfrente hoje é esta questão de material. Aqui na escola falta muito material, principalmente pra quem trabalha com primário; com o ginásio dá pra dar um jeito, mas com o primário que tem que trabalhar com folhas, por exemplo, quem não sabe escrever direito, né; aí não tem álcool pra trabalhar com o mimeografo, não tem papel, lápis; isso aí é fundamental pra criança e isso falta muito aqui (**Professora Marcela**).*

*Os principais problemas da escola hoje são a falta de material e de apoio das autoridades, nós trabalhamos fazendo milagre. A gente praticamente tem que “se virar nos trinta” pra conseguir material porque não tem. O pouco que a gente tem aqui, como essas coisas que têm aqui na parede, é comprado com o dinheiro da gente, a gente vai atrás nunca tem; é muita carência (**Professora Silvane**).*

*O problema maior da escola é em termos de recurso didático. No caso a escola precisa de alguns livros adequados pros alunos, a gente não tem, e vive cercado assim de problemas, falta um maior apoio da secretaria. Nós vamos fazer um trabalho é preciso estar correndo, as vezes tirando até do bolso da gente (**Professor Marcos**).*

A professora Jéssica relata problemas estruturais, mas mesmo assim não deixa de apontar a falta de material didático como uma das principais angústias vivida pelos professores.

A dificuldade começa pelo prédio. Nosso prédio, você tá vendo, ele é grande, mas tá todo mal acabado, não tem um banheiro bom pros alunos, não tem um poço pra ter uma água de qualidade para nossos alunos, nós não temos um apoio do nosso superior pra olhar diariamente. Falta tudo, meu filho: se quer um material pra fazer um trabalho com um a criança, não tem; a gente quer fazer uma prova no dia de avaliação, a gente se pega com outros pra arrumar material, quando vem material é pouco e só dá malmente ali pra aqueles dias e quando a gente procura não tem mais e vai atrás não tem;

A professora Daniele, além de ressaltar a falta de material didático como um dos problemas, enfatiza também outro problema já citado, como a falta de merenda e o não tratamento da água consumida.

O maior problema da escola é a falta de material didático. Na faculd ade eles dizem assim, a gente tem que inovar. Sim, nós temos que inovar, mas o aluno, ele depende muito do livro porque se você não tiver livro pra ler, aí fica difícil. Eu tenho o meu livro, aí eu tenho que fazer uma tarefa pra eles e eles não têm um livro pra ver, estudar, realmente pra ajudar eles. Outra é sobre a merenda escolar, ela não vem direto e quando vem é só mesmo um enlatado. A água também, não tem uma água tratada e também o ambiente você vê que é quente, nós não temos ventilador suficiente.

Uma outra reclamação constante é em relação à participação dos pais no acompanhamento dos filhos. Um dos barqueiros, em conversa informal, relatou que os pais não ligam muito em acompanhar os seus filhos na escola e os mesmos só sabem colocar a culpa na escola e, mais precisamente, nos professores. Acrescentou que é complicado transportar os alunos, pois estes, em sua maioria, são desobedientes e não respeitam o condutor.

Ele não pode nem chamar a atenção que é logo pressionado pelos pais que, segundo ele, são “selvagens e brutos” e que a Secretaria de Educação deveria fazer um acompanhamento melhor às escolas no interior, verificando as condições de transporte e acompanhamento dos alunos, para não ficar somente dando razão aos pais.

No período em que permaneci na escola, não foi possível perceber a participação ou não dos pais, nem tampouco houve uma reunião do corpo docente com os mesmos. Uma das professoras, em conversa informal, nos dizia que a direção não convocava os pais para uma

reunião há pelo menos três meses. É que os pais pouco participam da vida escolar de seus filhos, estando muito mais preocupados em colocar toda a responsabilidade para a escola. O espírito comunitário, no sentido de envolvimento em torno de um interesse comum, de união, de participação, de partilha é deixado de lado e pouco vivenciado no cotidiano da escola.

Estes fatos são enfatizados na entrevista, quando os(as) professores(as) relatam que a participação da comunidade se restringe à presença dos pais em reuniões e eventos como festas e comemorações, e que mesmo nas reuniões o espaço acaba se tornando muito mais de críticas ao trabalho do professor.

*Bem, meu filho, eu acharia que a comunidade deveria participar mais, porque olha, a gente faz a reunião da escola aqui quando é dia da entrega das avaliações, a gente aproveita pra tudo. Aí o barco vai pegar os pais dos alunos e nem todos os pais vêm pra saber o interesse dos seus filhos e os que vêm muitas vezes a gente vai dizer alguma coisa de seus filhos eles não acreditam, pensam que o professor está enrolando. Vai lá, conta de um jeito e os pais acreditam nos seus filhos e aí cacetam o professor. Bem, eu acharia que sobre a participação na escola e na comunidade mesmo o povo deveria ter mais iniciativa porque se eles não se interessarem pelos filhos, quem vai se interessar? Ninguém (**Professora Jéssica**).*

*A participação deles na escola se resume a quase nada, né. Nas reuniões as vezes dá todos os pais, as vezes não e quando vêm, pra eles tudo tá bom; depois, quando a gente não tá, aí tá tudo errado. Eles não são aqueles pais que são freqüentes aqui. Vou falar aqui da minha sala: eu tenho provas de alunos que estão aí desde o primeiro bimestre e olha que a mãe trabalha aqui na escola. Eu tenho doze alunos, eu tiro um que de vez em quando a mãe tá perguntando - e aí, meu filho como está? (**Professora Silvane**).*

*Quando tem reunião eles vêm, mais as mães, os pais são raros quando aparecem, mas quando vêm também é só pra falar mal; eles nunca vêm assim um ponto positivo que o filho tá sendo educado, está aprendendo alguma coisa. Só vêm quando é pra fazer crítica e negativa, ainda por cima. Ele cobra só do professor, ele acha que o professor é que tem que dar conta de tudo, ele acha que ele não tem o dever de cobrar em casa também, de verificar se o filho tem tarefa ou não. Eu acho que isso é um ponto negativo do lado deles (**Professora Marcela**).*

*Se fosse assim por um conceito eu daria assim bom, porque quando a gente faz uma reunião acho que comparece a metade só, e mais, são os pais que têm aluno no primário. Quem já tá com ginásio não sei se tem aquela questão da gente entregar as avaliações pros próprios alunos, aí os pais eles não se sentem assim tanto com a obrigação de vir. O que seria no caso uma obrigação dele vir pra ver como estaria o aprendizado do filho dele, estar ao menos acompanhando, fazendo algumas perguntas pra gente, pra ver onde tá a dificuldade do aluno pra gente procurar assim uma solução, né (**Professor João**).*

Dois professores enfatizam que a participação é boa, quando se trata da realização de algum evento, como a festa junina da escola.

*A participação maior é a contribuição de mandar os alunos pra escola. Nisso daí eles contribuem bem, mas eles participam mais quando tem algum evento na escola (**Professora Daniele**).*

*Aqui na comunidade, assim a respeito de reunião de pais e mestres, quando tem é diferente das outras escolas que eu já trabalhei; assim... é melhor um pouco, mas há também aqueles que não estão nem aí. Quando a gente promove algum evento eles participam, a maioria. Aqui, graças a Deus, é a minoria que não participa (**Professor Paulo**).*

Nota-se que a reclamação maior por parte dos(as) professores(as) é em relação ao acompanhamento dos(as) alunos(as), ou seja, quando eles falam que a comunidade não participa, eles estão se referindo principalmente às reuniões de pais e mestres, pois, quando a comunidade é chamada a participar dos eventos (festas, torneios e feiras escolares) se coloca à disposição. Um exemplo disso é a interação com as escolas das comunidades vizinhas. Os times de futebol das escolas se enfrentam em partidas animadas e empolgantes. São momentos que aproximam mais os sujeitos que constroem a escola, professores(as), alunos(as) e comunitários(as). Aliás, um ponto a ser destacado é a interação entre os(as) alunos(as), fato não muito observável em escolas maiores. Esse é um aspecto que poderia ser mais explorado em benefício das escolas, que juntas poderiam reivindicar a solução de seus problemas, além de serem momentos oportunos de maior valorização da participação dos pais. Um melhor planejamento das reuniões poderia, também, contribuir para que os mesmos se sentissem como parte importante no desenvolvimento da escola e solução dos problemas da mesma.

Uma característica do cotidiano dessa escola é o condicionamento do calendário e da rotina aos períodos de seca e cheia. Por exemplo, a partir do mês de outubro, o rio já está bem mais seco, o que começa a dificultar o ir e vir dos alunos, pois as viagens ficam mais longas.

Em alguns casos, os alunos têm de sair de casa às 04:00h da manhã, muitas vezes sem tomar café, para chegar às 07:00h na escola. Também se formam altos barrancos que, em dias de chuva, ficam escorregadios e cheios de lama, além da água do rio que fica mais suja.

Dois alunos da escola, em conversa informal, diziam que gostam de morar no interior, pois na cidade tudo o que se vai comer tem que comprar e no interior você pode ir no rio e pescar ou também pode caçar. Destacaram ainda que, quando o rio seca muito, fica complicado transitar de um lugar para outro, pois a lama se espalha e eles têm que andar muito para pescar, tornando-se mais cansativo ir para escola.

Durante o tempo de permanência na escola São Pedro, inúmeras vezes foi possível ouvir relatos de professores(as), alunos (as), merendeiras, barqueiros e comunitários(as), sobre as dificuldades no período de seca, bem como sobre os mistérios dos rios, as lendas relacionadas ao rio, bem como sobre a atividade de pesca que realizam quase que cotidianamente.

Fernandes, citado por Nascimento (2003), destaca que:

Mesmo apresentando diversos grupos culturais, com suas respectivas subculturas, grosso modo, sejam estas urbanas ou rurais, a cultura amazônica é marcada pela força da natureza como fonte primeira, particularmente a água, que dá origem aos costumes e narrativas da região, o que poderíamos chamar de uma autêntica “mitopoética do espaço das águas”, sejam estas fluviais ou pluviais, e que fazem com que o homem se organize nas estações de mais chuvas ou menos chuvas, entre cheias e vazantes dos rios (p.37).

A professora Ana Paula, quando perguntada sobre as maiores dificuldades do dia -a-dia, relata que, para ela, uma das fases mais difíceis é o período da seca, onde o sacrifício é maior:

Eu trabalho há sete anos em escolas rurais, e eu acho muito difícil trabalhar em escolas ribeirinhas, principalmente na seca, a locomoção da vinda, pra escola, fica mais difícil, que vai secando o rio. Eu como moro lá na cabeceira tenho que andar no sol quente, e ainda tem as crianças, para quem fica mais difícil, mas o resto dá pra ir levando.

Foto 17

À esquerda, vista do rio no período de cheia



Foto 18

À direita, na metade do período da vazante



Fotos: Cláudio Gomes da Victória. Julho de 08 e set de 07.

Estas são características bem marcantes do cotidiano da escola São Pedro, onde tudo está muito interligado com os fenômenos climáticos que regem o rio e, conseqüentemente, a vida daqueles que dele dependem.

Nesse processo de vivência, os(as) professores(as) acabam incorporando novos elementos à sua identidade, como, por exemplo, as práticas de pesca, caça e até mesmo de roçado. A escola acaba por se tornar realmente a casa dos(as) professores(as) na medida em que, os que lá moram, permanecem 24 horas em contato com este ambiente. A vida do(a) professor(a) se confunde com a vida da escola, não só em termos pedagógicos, mas no âmbito social, cultural, bem como no plano pessoal. A tal ponto, que a professora Silvane chega a reclamar que, muitas vezes, a comunidade não consegue separar as coisas.

Tem assim, aquele incômodo. Tudo que nós fazemos aqui eles, os pais se incomodam, eles acham que a nossa vida aqui a gente tem só dever de trabalhar, não tem aquele direito a uma diversão. Como a gente é professor, a gente tem que estar ali, não pode nem arranjar namorado.

O próprio ambiente físico da comunidade é extremamente agradável. Em certos momentos, o silêncio, quebrado apenas pelo canto dos pássaros e pelo barulho das águas ou dos barcos, nos propicia momentos raramente possíveis de viver no cotidiano das cidades, marcado pelo barulho e pela pressa. Mas estes e outros traços do cotidiano das comunidades

ribeirinhas, muitas das vezes não são trabalhados pela escola, pois são considerados sem importância para a formação do educando, o que acaba contribuindo para a não valorização dos elementos que compõem a cultura dessas comunidades, vistos, com frequência, como o lugar do atraso.

Neste sentido, Araújo (2004) destaca que:

As concepções preconceituosas e discriminatórias que consideram as populações rurais como atrasadas e carentes de educação, devem ser suprimidas. Tais concepções são fundamentadas em uma clara divisão sensível do capital cultural, permitindo, dessa maneira, uma maior dominação dos mais fortes em relação aos mais fracos (p. 24).

Apesar das reclamações por parte dos(as) professores(as), a impressão que fica é de que os problemas enfrentados pela escola, como o da falta de merenda, não participação dos pais, terreno que não é próprio, parecem ter se tornado rotina e começam a ser vistos como algo normal, comum, “todo ano é assim”; o que faz com que esta problemática não seja tomada como desafio do cotidiano da escola. Tudo fica muito na reclamação entre os professores, mas nada de concreto é pensado, como alternativa de superação.

Em outras palavras, os problemas enfrentados pela escola não estão tendo lugar no currículo, não estão sendo encarados como questões que precisam ser resolvidas pelo conjunto, e incorporadas no conteúdo pedagógico. Acreditamos que aí é que deve começar o processo de reflexão sobre o cotidiano da escola: trazer para o planejamento, para o currículo expresso, os desafios da educação. Não somente na escrita do currículo, mas na sua vivência.

Como ressalta Gimeno Sacristán (2004)

Não podemos nos contentar em introduzir uns quatro temas a mais. Um currículo multicultural no ensino implica mudar não apenas as intenções do que queremos transmitir, mas os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada (p.97).

A relação com a Secretaria de Educação se pauta numa relação submissa e de cumprimento de ordens. Existe um certo receio em tecer críticas a respeito da administração municipal, pois, segundo os(as) professores(as) e como constatado na realidade, os que isso fazem são removidos para as comunidades mais distantes como forma de castigo, pois deveriam ficar calados e falar menos.

Talvez esteja aí um dos motivos pelo qual a escola não desenvolve um trabalho mais consistente em relação ao envolvimento da comunidade no debate sobre os problemas que ela enfrenta, para não criar um mal-estar com o poder público.

Toda a discussão feita até aqui nos leva a pensar nas ações políticas que deixam de ser desenvolvidas no âmbito das comunidades ribeirinhas, sejam elas na área de saúde, lazer, educação, etc. “Historicamente as populações que habitam as zonas rurais desaparecem sob a ótica do Estado, no que se refere à formulação de políticas públicas que atendam suas necessidades básicas por intermédio do alcance a bens e serviços sociais” [...] (CHAVES; SILVA, 2007, p.9).

Um exemplo deste abandono foi por mim vivenciado, em uma das noites em que dormi na casa de uma das professoras. A filha e a nora da professora, que também são professoras, só que em outra comunidade, se preparavam para ir para a comunidade onde trabalham. Estavam com seus filhos, inclusive uma criança de menos de um ano, quando lá pelas 21:00h saíram numa rabeta (canoa com um motor de popa) e se dirigiram à sede da comunidade São Pedro, onde pegaram um barco que as levaria até a escola onde trabalham, local no qual chegariam por volta da meia noite.

Tal acontecimento, muito presente no cotidiano da maioria das escolas ribeirinhas do município, mostra-nos o quanto sacrificante é trabalhar nessas condições. São realmente desafios educacionais muitas das vezes marcados pelo descaso do poder público. A constatação é a de que os problemas das comunidades rurais são tratados com menos

importância, na medida em que questões que poderiam ser facilmente resolvidas são colocadas em segundo plano. E são lembrados apenas em vésperas de eleições.

Existem outras situações sérias quando se fala de educação rural ribeirinha, no município do Careiro, a começar por um problema que aflige a educação em todo país que é o baixo salário. Os(as) professores(as) que atuam na área rural do município, com o pouco que ganham, arcam com suas despesas de transporte, no período de pagamento, quando estes vão para a cidade receber. Alguns chegam a gastar cerca de noventa reais só com transportes, além da alimentação. A reivindicação dos(as) professores(as), principalmente dos que trabalham em comunidades muito distantes, é a de que a prefeitura, no período do pagamento, disponibilizasse um transporte para levá-los, e depois trazê-los de volta, o que amenizaria os gastos.

Acreditamos ser importante que, diante dos limites e desafios de se fazer educação no meio ribeirinho, os professores que lá atuam assumam o compromisso de construir conhecimentos que contribuam para a emancipação, para maior autonomia, para a aceitação e valorização das diferenças, no sentido de possibilitar ao outro o direito de viver sua identidade, livre de exclusões e discriminações, assim como também o direito de ter iguais condições de acesso aos bens de consumo, ao patrimônio material e imaterial (arte, música, etc.). Compreende-se, dessa maneira, que “a educação no meio rural deve ser considerada uma prática social extremamente comprometida com os processos fundamentais que permeiam a dimensão societal rural, quer sejam inerentes à dimensão produtiva, política ou de transformação social” (ARAÚJO, 2004, p. 25).

A escola é um palco de relações muitas das vezes adversas, marcadas pelas diferenças de atitudes frente aos seus desafios. Neste sentido, foi possível perceber que, na Escola São Pedro, os(as) professores(as) encontram dificuldades de desenvolver um trabalho mais coletivo, mais cooperativo, o que certamente dificulta o desenvolvimento de ações voltadas

para a solução dos problemas postos no cotidiano desta escola. Tal constatação foi relatada por uma das professoras que, em conversa com um aluno, enfatizava o tempo todo que estava cansada e não agüentava mais trabalhar em um ambiente de desunião. Fato destacado na entrevista, pela professora Daniele:

Olha, teve um período aqui logo no começo, que nós éramos cinco professores. Foi um período muito bom, porque nós éramos assim... tínhamos que trabalhar juntos. Nós nos ajudávamos muito, uma dava apoio para a outra, quando a gente não sabia das coisas, pensa que a gente tinha vergonha de pedir ajuda? Mas aqui hoje não é assim; chega na escola, se esconde por ali, isto daí, por exemplo, é um ponto negativo daqui da escola. Desde aquele tempo que nós éramos cinco, não apareceu mais professor pra ajudar um ao outro. Eu vejo assim que tem grupo de professor que um ajuda o outro, é um grupo unido, mas aqui isso precisa melhorar, pois quem ganha é a escola.

E também ressaltado pela professora Silvane :

Um dos pontos negativos na escola é a falta de união dos educadores, pois enquanto houver esta desunião, nada irá adiante, pode passar até 30 coordenadores. Porque muitos jogam a culpa nas coordenações mas isso é porque ainda não se avaliaram. Por exemplo, o problema da fossa, quando chamo para nos reunirmos e juntamente com os comunitários cavarmos uma nova fossa, dizem que isso é problema do gestor, ele é que tem que resolver.

Esse clima de desunião, de certa forma nos surpreendeu, na medida em que os poucos relatos sobre esse tipo de escola, nos remetiam quase sempre para uma realidade de maior cooperação entre os(as) professores(as). Portanto, ficamos nos questionando sobre o que poderia estar causando essa situação na escola. Neste sentido, quando retornamos à escola para mais uma conversa com os professores, procuramos esclarecer um pouco mais esta questão.

Um dos professores destaca que alguns estão ali porque não encontram outra forma de ganhar dinheiro e que, portanto, não têm um compromisso mais sério com a educação, com a escola. Há ainda professor(a) que não fala com outro por razões pessoais, e também, de um lado, a não aceitação por alguns da forma como a coordenação vem conduzindo o trabalho ; e,

de outro, professores que defendem a coordenação, o que, de certa forma, provoca uma divisão na escola.

Mas, além de observarmos alguns problemas, foi possível também perceber ações positivas, como professores(as) que ainda acreditam no seu trabalho e tentam fazer o melhor pelos seus alunos. Um e outro professor que se juntam para fazer algum trabalho e realizar atividades, como nas feiras escolares. Assim, o clima de cooperação, ainda que de forma tímida, está presente no ambiente da escola. E também professores que sempre se dedicaram e se doaram para que o outro tivesse uma oportunidade de melhorar sua vida, como nos mostra o relato da professora Daniele.

[...] eu tive e tenho o prazer de sair da minha casa pra vir ensinar aquelas pessoas que não sabem. Eu remava lá de casa pra cá trazendo todos os alunos, aí a gente tinha que ta fazendo sempre alguma coisa pra estimular os alunos. E então teve muita gente que dizia: olha, se eu fosse você não faria isso aí; sair no meio do sol de meio dia e vir remando de lá aqui. Então eu dizia assim: o sapateiro faz o sapato, o alfaiate faz a roupa, o padeiro pra fazer o pão, o professor é pra ensinar, então cada um tem que ter uma tarefa. Se nós todos pararmos fica complicado. Aí eu continuei e, graças a Deus, eu estou aqui e tenho esperança de continuar. Eu acho que se eu tivesse na cidade talvez eu não tivesse aquela paciência que eu tenho hoje.

A superação do obstáculo criado por esse clima de desunião, sem dúvida contribuirá e muito para um melhor desenvolvimento dos trabalhos da escola, o que depende não só do esforço de cada um(a), do compromisso destes para com a educação daquelas crianças, adolescentes e jovens que lá estudam, mas do envolvimento coletivo do grupo que compõe a escola, assim como do compromisso dos sujeitos que elaboram e/ou coordenam as políticas de gestão escolar, seja na escola ou nos sistemas de educação (Secretarias Estaduais, Municipais, etc). Para essa mudança, o diálogo se revela componente fundamental.

As escolas ribeirinhas precisam assumir-se como tal, construindo assim uma identidade que fuja da característica de ser apenas uma escola que se localiza à beira dos rios

e lagos; e se transformem em escolas que assumem politicamente os desafios de aí se localizar, com toda a problemática que isso possa envolver.

3.2 – A Escola São Pedro e a Diversidade Cultural

A visão preconceituosa em relação àqueles que habitam o meio rural ainda é um entrave no caminho das escolas das comunidades ribeirinhas. As diferenças culturais que caracterizam o cotidiano dos ribeirinhos são negadas e até mesmo apagadas, quando comparadas aos parâmetros da cultura vivida no cotidiano das cidades.

Por exemplo, os alunos dessas comunidades, quando vão estudar na cidade, acabam, de uma forma ou de outra, sendo vistos como os diferentes em sala de aula ou “estranhos no ninho”. Os(as) professores(as), quando perguntados se os alunos que estudam no interior, quando em contato com os alunos das escolas localizadas na cidade, se sentem inferiores pelo fato de estudarem em uma escola rural, respondem que sim, como nos revela a professora Marcela.

As crianças do interior eu acho que elas se sentem inferiores em relação às crianças da cidade. Assim eu tenho exemplos de dois sobrinhos meus. Eles foram estudar em Manaus, chegaram lá eles disseram que era diferente, eu acho que pelo fato assim de ter meninos assim mais “mauricinhos”, patricinhas” essas coisas; aí eles se sentiam inferiores e acabaram estudando dois meses só em Manaus e voltaram e foram pro Castanho, fizeram a mesma coisa; não só eles como outros alunos aqui da oitava série.

E ainda o professor João:

Eu creio que alguns se sentem inferiores sim, porque eu tive essa experiência. Quando eu fui estudar na cidade em 2000, eu achava que eu não era capaz, ou seja, não teria aquele aprendizado igual a os alunos da cidade, mas, pra gente que já tirou essa dúvida, sabe que é uma coisa que não é verdade; nós, alunos do interior, apesar das dificuldades, eu acho que nos empenhamos mais. É claro que não são todos.

Levando em consideração esta visão, e o fato de nosso trabalho ter como foco a identificação de como a temática das diferenças se projeta no cotidiano dessa escola, foi feito um levantamento da procedência de seus professores e alunos. Verificamos que todos são nascidos no Amazonas e que, portanto, não existe uma diversidade no que diz respeito a este aspecto.

Perguntamos aos professores como eles trabalhavam a questão da diversidade cultural em sala de aula. Em sua maioria, eles relatam que na escola São Pedro não existe ações e projetos voltados especificamente para a discussão sobre diferença cultural; o que existe são temas isolados que são ou não trabalhados pelos professores, como, por exemplo, datas comemorativas: dia do índio, dia da mulher, dia da consciência negra, mas tudo ainda muito focado na festividade.

Constatamos, através da fala dos(as) professores(as), que a diversidade cultural não aparece como sendo algo determinante na prática pedagógica por eles desenvolvida, na medida em que esta temática não se constitui como um problema no cotidiano da comunidade. Porém, os temas trabalhados a partir do livro didático, e nas datas comemorativas, são momentos, ainda que muitas das vezes isolados, onde a temática da diversidade cultural é destacada na escola.

A gente costuma trabalhar algum conteúdo quando aparece no livro, num conteúdo de história ou geografia. São coisas importantes que precisam ser dadas para que os alunos fiquem conhecendo um pouco mais sobre nosso país, nosso estado, nosso município. Aqui na quinta série, na semana passada, eu tava falando sobre Manaus, aí eles falaram que não sabiam como Manaus tinha evoluído, não sabiam como era; aí eu falando do Teatro Amazonas eles disseram que nunca nem ouviram falar. Por isso é importante trabalhar esses conteúdos. Para que eles fiquem conhecendo mais sobre nossa cultura (Professora Jéssica).

De modo geral, a gente não costuma trabalhar durante o ano letivo temas relacionados à questão das diferenças, preconceito, discriminação. Eu e a professora Daniele é que falamos alguma coisa. Ela sempre comenta alguma coisa. Eu também, às vezes eu falo (Professora Marcela).

Na verdade, nós não temos projetos voltados para esta questão. Eu, por exemplo, ainda não trabalhei com eles assim não, só algum conteúdo que tem no livro e que toca no assunto, mas diretamente assim, não (Professor João).

Acreditamos que as festividades, por exemplo, não devem ser realizadas pura e simplesmente para lembrar certa data. O conteúdo merece ser trabalhado de forma a contribuir com a reflexão em torno do tema estudado, com planejamento, avaliação e um caminho metodológico que leve à construção do conhecimento e compreensão da diversidade cultural que nos cerca. A realidade das escolas ribeirinhas nos possibilita inúmeras reflexões acerca do desafio de viver a diferença cultural. Uma cultura expressa, na maioria das vezes, nas celebrações religiosas, na relação com as lendas e mitos, no simbolismo com a água e com as plantas medicinais, enfim, como acentua Fraxe (2004)

[...] Uma cultura de profundas relações com a natureza, que perdura, consolida e fecunda o imaginário desse conjunto social, isto é, no âmbito de uma “cultura híbrida” com relação aos cânones urbanos, o caboclo busca desvendar os segredos de seu mundo, recorrendo a mitos, lendas, plantas medicinais, rezadeiras, assim como ao trabalho, ao labor e ao lazer; onde o homem viveu e ainda vive, em algumas áreas de forma tradicional, alimentando -se de pratos típicos, celebrando a vida nas festividades e danças originais, banhando -se prazerosamente nas águas dos rios e das chuvas, curando -se de suas doenças com as plantas e ervas das florestas (p. 20)

Uma cultura que, frequentemente, não é valorizada e é até mesmo pouco estudada. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vivida. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para suas necessidades cotidianas.

Souza (2006) enfatiza que a escola poderia

[...] se fazer mais presente na vida do estudante ribeirinho, se ela estivesse voltada para compreender e analisar a realidade do estudante, procurando valorizar o saber local associado ao saber universal formal. Para que ela possa se integrar cada vez mais, é necessário fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos [...].

Eis um aspecto a ser trabalhado no interior das escolas, tanto as rurais quanto as urbanas, pois o que se percebe é que as questões relativas à formação cultural de nosso país são tratadas superficialmente, muito mais na festividade, o que ao nosso olhar contribui para a não valorização de elementos importantes de culturas como a indígena ou a cabocla, que tanto têm a nos ensinar.

A discussão sobre o respeito às diferenças, no âmbito da escola ribeirinha, encara também o desafio de consolidar uma identidade, bem como de articular um processo de luta em defesa de suas características, pois, na maioria das vezes, isso não é levado em consideração quando da formulação de projetos educacionais, muito mais preocupados com os números e avaliações.

No que diz respeito ao Curso Normal Superior (PROFORMAR), os(as) professores(as) destacam que tiveram algumas disciplinas que tocavam na questão da diferença cultural, como Antropologia e Educação Indígena, mas que os temas trabalhados não se reportavam diretamente a uma discussão mais aprofundada em torno da temática em questão. E que, portanto, o curso não contribuiu muito para essa tomada de consciência. Como nos revela o professor Paulo:

No nosso curso, a gente não teve assim muito conteúdo que ajudasse a refletir mais sobre essa questão do respeito à diferença. Teve assim a disciplina de Antropologia e a de Educação Indígena, mas nada muito aprofundado. Pra falar a verdade, nós não discutimos muito isso, não.

3.3 – O Curso Normal Superior do PROFORMAR – UEA e a Escola São Pedro: Desafios da Formação Docente

Foto 19
Aula do PROFORMAR



Fotos: Cláudio Gomes da Victória Jul/07.

Foto 20
Atividade acadêmica do PROFORMAR



Como um dos critérios para a escolha da escola na qual realizaríamos a pesquisa fosse que todos(as) os(as) professores(as) estivessem no Curso Normal Superior do PROFORMAR, e também como este tem marcado o cotidiano dos mesmos, achamos necessário tomar conhecimento sobre o funcionamento do referido curso, qual a dinâmica desenvolvida, bem como o que os(as) professores(as) pensam sobre ele. Destacamos que nossa pretensão não é fazer uma análise mais densa sobre o projeto, na medida em que este não se constitui como um de nossos objetivos.

O Curso Normal Superior, ministrado pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA –, através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação – PROFORMAR – tem duração de 3 anos, dividido em 6 etapas, com uma carga horária total de 2.855h, sendo 1.815h de conteúdo científico, 420h de aulas práticas, 200h de atividades acadêmico-científico-culturais e 420h de estágio profissional. Estes três últimos itens são realizados, em grande parte, fora do período de transmissão das aulas pela televisão, utilizando-se para tal a própria ação dos professores em formação, nas turmas com as quais trabalham em suas escolas.

As aulas são transmitidas através da televisão. Assim, em um estúdio de TV, em Manaus, os professores titulares, inicialmente num total de cinco por disciplina e, atualmente, de três, são responsáveis pela produção dos materiais didáticos, explanação das aulas ao vivo, pela TV, elaboração das avaliações e correção da prova final. Na sala de aula existe o professor assistente, que é responsável pelo acompanhamento das transmissões das aulas pela TV, da frequência dos alunos, organização e supervisão das dinâmicas locais, orientação dos alunos no estudo, aplicação das avaliações, correção e lançamento das provas objetivas. Os professores assistentes, antes de assumirem suas funções, passam por curso/treinamento pessoal.

A avaliação dos alunos é realizada através de provas objetivas, nas avaliações parciais, e provas dissertativas, nas avaliações finais; além de atividades práticas, como exposições e seminários, cabendo, nestes casos, ao professor assistente realizar a avaliação. No caso de reprovação na disciplina, por nota ou por falta, o aluno fica obrigado a cumprir um plano de estudo. O plano, através de um roteiro de leituras e tarefas, define o trabalho a ser executado pelo aluno em prazos estabelecidos, nos períodos entre as etapas do curso.

No decorrer das aulas, os alunos podem tirar dúvidas com o professor titular, através do telefone ou da internet, mas, na maioria das vezes, o sistema não funciona devido a precariedade do sistema no interior.

Silva (2005) constatou, em sua pesquisa realizada junto aos professores de Manaus que estudavam no PROFORMAR I, que:

Um dos aspectos considerados pelos professores como negativo é a morosidade ao retorno dos questionamentos enviados tanto através do Call Center quanto via Internet, pois para a maioria deles a dúvida deve ser tirada na hora, daí a preferência pela aula presencial (p. 85).

O PROFORMAR II foi ministrado para 151 turmas no interior e 12 na capital, totalizando 163 turmas que concluíram o curso em março de 2008. É constituído de quarenta

disciplinas, ministradas em seis módulos, num regime de oito horas diárias de segunda a sexta-feira, e de quatro horas aos sábados, sempre em período de recesso das atividades regulares do ensino básico da rede de ensino público.

Para amenizar o cansaço físico e a tensão, resultantes de uma jornada dupla de estudo, foram incluídos, na programação do Curso, momentos para o MEXA-SE, ocasião em que um profissional da área de educação física promove exercícios de relaxamento para os alunos. A participação do aluno não se restringe à sala de aula. No período intercalar – entre módulos - o aluno realiza as atividades práticas das disciplinas teórico -práticas, as de caráter acadêmico-científico-cultural e os estágios.

Segundo informações obtidas junto à coordenação do PROFORMAR, a metodologia definida no desenvolvimento do Curso Normal Superior obedece aos princípios metodológicos estabelecidos no Projeto Político -Pedagógico do Curso, utilizando o Sistema de Ensino Presencial Mediado.

O Sistema de Ensino Presencial Mediado é concebido e organizado com base em um tripé constituído por recursos tecnológicos, pessoal devidamente qualificado e por procedimentos didáticos específicos.

Em relação à dinâmica do Projeto, Silva (2005) enfatiza que

A concepção de formação assumida pelos mentores do Projeto consiste na utilização de recursos da Tecnologia da Informação, a serviço da educação presencial, permitindo que o Professor Titular transmita as aulas através de canal privativo de TV, via satélite, sob a mediação do Professor Assistente, com o tempo cronometrado rigorosamente, distribuídos em 20 horas semanais (p.83).

Nos dias em que estive acompanhando as aulas, um fato me chamou a atenção. Foi possível notar que, mesmo a aula já tendo sido iniciada, boa parte dos(as) professores(as) permanecia fora da sala de aula. Reuniam-se em pequenos grupos realizando trabalhos de outras disciplinas, pois não contavam com outros momentos para realizar tais atividades e obter o auxílio das professoras assistentes nos esclarecimentos necessários.

Uma das professoras, em conversa informal, destacou que eles não têm tempo para fazer os trabalhos, e que num daqueles dias já haviam discutido com a professora assistente, pois, a mesma insistia em dizer que eles têm tempo para realizar os trabalhos.

Vale lembrar, como já mencionado anteriormente, que os professores estudam de segunda a sexta, das 08:00h às 18:00h e, aos sábados, das 08:00 às 12:00. Para a elaboração e preparação dos trabalhos, como apresentações, exposições e seminários, os(as) professores(as) geralmente se reúnem à noite.

Na semana em que estive acompanhando as aulas, os módulos eram de história e geografia. Foi possível notar que, enquanto o professor titular discutia o conteúdo, boa parte dos alunos se mostrava dispersa, entrando e saindo da sala, e com conversas paralelas.

Em um desses dias a agitação se deu por conta de uma avaliação que iriam realizar à noite, avaliação esta que deveria ter sido feita anteriormente, mas que havia sido adiada. E também por causa do pagamento dos professores que estava ainda em um daqueles dias.

Trata-se, sem dúvida, de uma jornada desgastante, tanto física quanto emocionalmente, estressante, na medida em que o curso é realizado em duas etapas por ano, sendo a primeira de janeiro a março e a segunda de julho a agosto.

Após o término de cada etapa, os(as) professores(as) retornam imediatamente para suas escolas. Como o ano letivo se encerra geralmente no mês de novembro (para as escolas ribeirinhas) devido à seca, os(as) professores(as) aproveitam esse período de novembro e dezembro para colocar a vida em ordem.

O estágio é realizado na própria escola em que eles trabalham e os trabalhos referentes a essa etapa, como relatórios, são entregues em datas pré-agendadas pela coordenação do curso.

Durante a realização das etapas, ocorrem alguns eventos denominados de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. No período em que estive acompanhando o curso foi

realizado um desses eventos, que, na ocasião, fazia parte da disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Ciências Naturais.

A atividade prática denominou-se “Jornada de Ciências Naturais no Amazonas”, na qual os alunos/professores deveriam selecionar um tema do conteúdo programático da disciplina para o desenvolvimento e apresentação de um painel que seria avaliado pelo professor assistente, que atribuiria uma nota de 5 a 10.

Foi possível perceber, entre os alunos/professores, uma preocupação maior com o tempo e com a nota que lhes seria atribuída e a interação deles com a comunidade, um dos objetivos do encontro, neste dia não aconteceu de forma mais efetiva, devido a pouca participação da mesma. Neste dia, especificamente, a expressiva ausência da comunidade se deu pelo fato de estar acontecendo na cidade uma grande festa, que acabou desviando a atenção dos comunitários.

Em síntese, o projeto pode ser assim definido:

Nomenclatura: Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação – PROFORMAR.

Unidade acadêmica responsável: Escola Normal Superior (ENS).

Curso de graduação a ser oferecido: Curso Normal Superior.

Habilitação: Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Modalidade de Ensino: Licenciatura Plena.

Ato de autorização do Curso Normal Superior: Decreto Estadual nº 21.963, de 27 de junho de 2001, publicado do DOE de 27/06/01.

Reconhecimento do Curso: O Curso Normal Superior foi reconhecido através da resolução nº 118/2005, aprovada em 22/12/2005.

Abrangência do programa: No PROFORMAR I o Curso foi oferecido aos 62 municípios do Estado do Amazonas. Atualmente, o PROFORMAR II abrange 61 municípios.

Vinculação Institucional: Pró- Reitoria de Ensino de Graduação.

Plataforma Tecnológica

Oferece suporte para operacionalização do Curso, sendo composta dos seguintes itens:

a) Equipamentos instalados em cada sala de aula:

✓ Televisor de 38”

✓ Vídeo-cassete para gravação das aulas

✓ Micro-computador interligado à internet

✓ Impressora

✓ Telefone-fax ligado a uma central de atendimento através de uma linha 0800.

b) Antena parabólica instalada em cada escola, onde exista uma sala de aula do PROFORMAR

c) Gerador de energia em cada município, devido à oscilação de energia elétrica tão freqüente no

<p>interior do Estado</p> <p>d) Central de produção das aulas e interação tecnológica, constituída dos seguintes itens:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Um estúdio de televisão que permite a transmissão das aulas para todo o Estado e viabiliza a preparação de recursos didáticos em múltiplas linguagens: filmes, documentários, ilustrações e animações, pesquisados ou especialmente produzidos para o Curso. ✓ Uma Central de Atendimento com telefonistas que atendem às ligações e, após a triagem, remetem-nas aos Professores Titulares ou às Equipes Técnicas, conforme o caso.
<p style="text-align: center;">Equipes Técnicas</p> <p>Compostas de profissionais para coordenar a parte Administrativa, Pedagógica e de Tecnologia Educacional</p> <p>a) Coordenação Geral: responsável pela administração geral do Projeto, com incumbência de pensar, planejar, acompanhar, avaliar e monitorar os níveis desejados de qualidade e satisfação.</p> <p>b) Coordenação Pedagógica: Responsável pela seleção e capacitação dos Professores Assistentes e pelo acompanhamento pedagógico do Curso.</p> <p>c) Coordenação de Tecnologia Educacional: responsável pela preparação dos Professores Titulares, roteirização e produção das aulas.</p>

Fonte: Coordenação do PROFORMAR – setembro/2006.

O quadro nos mostra como o projeto está estruturado e nos revela que o curso só foi reconhecido pelo MEC em 2005, quando a primeira turma já havia concluído e a segunda turma estava no segundo módulo. Um outro entrave é a falta de energia elétrica que tem sido uma constante na maioria dos municípios do interior, os quais apresentam uma rede de transmissão de energia sucateada e com vários problemas. Em relação a esta questão, o quadro assinala a instalação de um gerador de energia em cada município, devido à oscilação de energia elétrica tão freqüente no interior do Estado. Entretanto, no município do Careiro, este geralmente não funcionava devido apresentar problemas; por conseguinte, não tinha muita utilidade, pois, em muitas das vezes quando faltava energia, os professores/alunos perdiam a aula. Para solucionar tais problemas, a coordenação local solicitava o envio da fita com a aula, que era posteriormente transmitida aos professores/alunos.

O projeto, sem dúvida, apresenta também pontos positivos. Para os professores, este se configura como um momento oportuno de crescimento não só profissional como pessoal. Apesar da jornada às vezes exaustiva de oito horas de sala de aula, das atividades extras, dos

trabalhos e outros compromissos comprometerem a qualidade do processo, vale ressaltar a relevância do curso na vida destes professores, sobretudo como oportunidade para uma reflexão em torno da melhoria da educação no município.

Silva (2005) ressalta que o PROFORMAR,

[...] é um caminho alternativo para a formação inicial e continuada podendo ser um marco na história do Amazonas, embora elementos levantados no percurso da pesquisa apontem que a qualidade fica em segundo plano, considerando que os professores em formação têm uma tríplice jornada, precisam cumprir com um a carga horária de trabalho e estudos acadêmicos, destacando-se também os problemas familiares, deixando-os cansados, sem disponibilidade para a efetivação dos estudos, [...] (p. 106).

Os(as) professores(as) da escola São Pedro são unânimes em dizer que o Curso Normal Superior do PROFORMAR tem sido um elemento importante em suas trajetórias profissionais. Como nos relata a professora Silvana,

Ajudou a superar aquelas aulas assim onde eu falo você ouve, aquele tradicionalismo acabou; ele tá ensinando muita coisa, abrindo muito a mente da gente. O PROFORMAR tem me tornado uma pessoa melhor e aprendi muita coisa que antes era desconhecida pra mim.

E ainda o professor João.

Ajudou e muito. Tinha vezes assim coisas que a gente via no livro, lia, mas ficava se perguntando: será que isso aqui funciona mesmo? Quando você não tem alguém pra explicar como você faz, é difícil, porque às vezes tá no livro aqui, mas você leu, mas muitas vezes não entendeu né, e eles ali eles passaram muita coisa assim bacana mesmo que deu pra ajudar muito. Apesar de ser muito puxado, mas ajuda muito.

Embora todos afirmem que o curso tem contribuído para uma maior dinamização do trabalho pedagógico, o que se vê no dia-a-dia da escola não retrata bem esse dinamismo acima relatado. Fica claro que o discurso é próprio de quem está vivendo um processo de formação que a todo o momento lhes coloca o desafio de melhoria de suas práticas e a luta

por uma educação de qualidade para todos; mas esse discurso não atinge diretamente o cotidiano da escola.

Por exemplo, observando algumas aulas na escola São Pedro, foi possível perceber que a dinâmica, ou seja, que o cotidiano dessas salas, não corresponde ao discurso feito pelos professores. Pouco foi possível ver em termos de um ensino mais criativo, inovador, as práticas pedagógicas ainda são muito mais mediadas pelo quadro negro, do que por atividades mais atrativas, que envolvam os alunos. Em uma das turmas observadas, por exemplo, um professor estava trabalhando um conteúdo de matemática e solicitava que os(as) alunos(as) fossem ao quadro responder as questões de aritmética e álgebra, e quando o aluno não conseguia resolver, ficava exposto perante a turma e não recebia nenhum auxílio do(a) professor(a) para concluir a operação.

Em outras turmas tinha momentos em que era um caos, os alunos andando, falando alto, batendo nos colegas, e, de vez em quando, o professor colocava um aluno para fora da sala porque não havia feito a tarefa de casa ou porque não estava fazendo as atividades daquele dia de aula. As aulas são pouco dinamizadas e, até mesmo com as turmas de 5ª a 8ª séries não foi possível perceber uma interação entre professores e alunos.

Um dos professores me fez voltar no tempo em que eu cursava o então ginásio, quando observei suas aulas, pois o mesmo passava todo o tempo de aula, cerca de 35 minutos, ditando o conteúdo do livro. Segundo ele, quando copiam o conteúdo do quadro, os alunos ficam dispersos e fazendo bagunça e só fazendo ditado é que consegue manter um pouco de ordem.

Apesar desses fatos, os(as) professores(as) têm plena consciência de que podem melhorar, e que o curso os tem ajudado a conhecerem outros caminhos possíveis de se fazer educação. A professora Marcela relata que:

O PROFORMAR tem ajudado a melhorar nossa prática de sala de aula, porque assim, por mais que a gente não tenha material, a gente tem que ter a criatividade de inovar, tem que usar a criatividade porque se for esperar pela prefeitura, aí a educação não vai pra frente é nunca mesmo. Porque tem essa questão também, o professor fica esperando que a secretaria mande todo o material, aí trabalha só com aquele material lá, fica aquela mesmice assim, nunca cria algo diferente. E assim pelas aulas do PROFORMAR o que eu entendo assim que eles pedem é pra gente criar né, fazer aulas diferentes não só aulas escritas, aulas fazendo leitura através de livro, fazer uma aula mais criativa.

E mesmo o curso não tendo proporcionado ainda grandes transformações no ambiente escolar, é possível constatar uma ou outra mudança de postura pedagógica, como: professores que utilizam algumas metodologias em sala de aula, que dizem terem aprendido no curso e que tem ajudado muito no desenvolvimento das aulas. É o que nos relata a professora Daniele.

O PROFORMAR tem ajudado muito na sala de aula; inclusive eu estava ali fazendo uma avaliação e utilizei uns cartazes que foram feitos através do curso. A gente trabalha, trabalha, tem aqueles métodos e faz o que pode, mas através da faculdade, você sabe porque que tá fazendo daquela forma. E tem os colocado em prática algumas coisas que aprendemos na faculdade.

Tal relato nos leva a crer, cada vez mais, de que a formação docente é uma questão essencial na transformação da escola. É claro que tal transformação requer também uma mudança radical nos modos como a educação vem sendo concebida pelo poder público. Mas a formação, enquanto mecanismo de fermentação da indignação e da valorização do ser humano, poderá ao menos propiciar a construção de caminhos que levem a mudanças de atitude.

Neste sentido, a formação continuada merece ser assumida como um projeto necessário na vida dos professores. Assim, por exemplo, o conteúdo trabalhado no PROFORMAR precisa fecundar o cotidiano da escola, ser discutido e problematizado. O cotidiano da escola deve ser encarado não somente enquanto local do aprendizado sistemático voltado para os alunos; deve ser também percebido como local da formação continuada dos professores. “Na experiência dos professores, o dia-a-dia na escola é um lócus de formação. Nesse cotidiano ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e,

portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (CANDAUI, 1998, p. 44).

Ghedin *et al*(2007) destacam que

[...] a formação continuada do professor deve ser vista como um processo, em que a prática se constitui em um instrumento de formação, e no qual professores e técnicos tornam-se uma equipe pesquisadora e investigadora de caminhos com novas metodologias para a realização de um trabalho coletivo. Ensinar é, pois, acima de tudo, um aprender constante. As questões sobre o que ensinar devem nos conduzir a reflexões mais profundas sobre as finalidades da educação, sobre nossos valores e intenções (p. 83).

Os desafios enfrentados no cotidiano da escola devem se r encarados como elementos para a formação dos profissionais que lá atuam, consolidando a escola enquanto espaço de formação. Mas, como ressalta Candau (1999),

[...] este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, [...] que seja uma prática coletiva (p. 57).

Algumas reuniões ou encontros pedagógicos poderiam ser utilizados como espaço para esse momento de reflexão coletiva sobre os desafios da escola. Porém, assim como Vasconcellos (2003), ressaltamos a importância de se ter clareza de que não basta somente ter o espaço de reunião ou encontro,

Ele deve ser bem ocupado. Há o perigo, por exemplo, de virar espaço para “avisos”, para direção fazer cobranças ou “dar sermão”, para “eterno” estudo [...] ou ainda para coordenação dizer “o que deve ser feito” (imposição de procedimentos); por outro lado, os professores podem boicotar o trabalho faltando às reuniões, não se preparando para as mesmas, se omitindo nas discussões ou ainda não assumindo aquilo que foi decidido coletivamente (p. 148).

A compreensão da importância de se criar esses espaços de reflexão na escola perpassa também pela concepção que cada um tem do que é formação e qual o papel desta na

melhoria do cotidiano escolar. Entre os(as) professores(as) da escola São Pedro há aqueles que definem formação como processo ligado a informação, qualificação, ou seja, ter conhecimentos para interagir com o mundo.

*Formação pra mim acho que é um modo de ficar mais informado, de evolução intelectual (**Professora Marcela**).*

*Formação eu compreendo assim que é você estar informado do que nos cerca. Porque eu sempre digo pro meus alunos: olha, gente, vocês estudam não é pra vocês ficarem atrás de uma mesa aí o tempo todo e vocês não sabem nem se defender. Aqui mesmo na nossa comunidade nós estamos cercados de mato, mas nós devemos conhecer o que tem além, você não tem que ficar só aqui, você tem que saber o que tem, além disso (**Professora Daniele**).*

*Formação, no meu ponto de vista, seria assim uma qualificação, algo que você está recebendo a mais, se qualificando pra ter um melhor desempenho (**Professor João**).*

*Para mim formação é a pessoa ter aquele conhecimento, ter aquele aut o-conhecimento na sua função, no seu trabalho. Por exemplo, como é o comportamento de um professor, como ele seguir sua meta de ensino, sua metodologia, como ele lidar com o aluno, como ele lidar com os problemas de sala de aula, você vai pegando todo aquele conhecimento e vai colocando em prática e a gente vai ganhando aquela visão de educador que é de conseguir mais. Pra mim formação é você ter uma preparação pra você seguir em frente (**Professor Marcos**).*

Alguns relacionam formação como processo que acompanha a vida.

*Pra mim formação é tudo, tudo na vida das pessoas, principalmente quem tem sonhos. E é uma coisa importante, porque o professor, por exemplo, nunca sabe tudo, então a gente precisa buscar novos conhecimentos tanto para nós mesmos quanto para nossos alunos. Pra formar cidadãos críticos, capazes de desenvolverem sua inteligência num aprendizado uns com os outros (**Professora Ana Paula**).*

*Formação pra mim é um processo que nos acompanha pra vida toda, porque a gente tá sempre aprendendo alguma coisa, se formando, e essa formação tem que nos ajudar a melhorar (**Professora Silvane**).*

*Formação é uma coisa muito séria e muito importante pra sua vida porque se você não tiver uma formação como é que você vai viver. Você tendo uma formação você sabe se impor, sabe entrar, sabe sair, sabe se defender de qualquer coisa (**Professora Jéssica**).*

O poder público local tem insistentemente colocado o curso como um grande presente dado aos professores, enfatizando, é claro, que este não seria possível sem a boa vontade das autoridades políticas, que lhes deram este presente. Não podemos negar que o curso é um ganho na vida desses(as) professores(as), um atendimento ao sonho que alimentavam de alcançar o curso superior. Todavia, reconhecemos que o mesmo não caiu do céu e é resultado da luta dos movimentos sociais pela valorização dos(as) professores(as) e democratização da escola, e que, apesar do curso ter sido realizado por conta da obrigatoriedade de uma lei (Lei, 9394/96 em seu Art. 87 § 4º), lembramos que esta também é resultado de pressões dos movimentos organizados.

A vivência desse processo, no entanto, não pode ser assumida pelos(as) professores(as) como sendo o ápice de suas trajetórias escolares. Muito mais do que lutar por dar continuidade à formação, seja ao nível de especialização, mestrado ou doutorado, há que se lutar pela valorização docente no que se refere à melhoria salarial, plano de cargos e carreira, criação de uma política de formação continuada, democratização da escola e liberdade de expressão. Como destaca Belém (2004),

A formação continuada também pode ser inserida num projeto maior. Ao invés de ser vista como processo cumulativo de informação e conhecimento, pode contemplar uma perspectiva de desenvolvimento profissional do professor, onde, a qualificação docente pode contribuir para o reconhecimento dos direitos dos(as) professores(as) e para sua valorização, em se tratando de plano de cargos e carreiras (p. 35).

Assim como Candau e Lelis (1998), acreditamos que

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma realidade pessoal e profissional, em interação mútua (p. 150).

Faz-se necessário, pois, a incorporação desse sentido maior de formação, no cotidiano de nossas escolas, não só as rurais/ribeirinhas, mas todas as escolas, para que os problemas

enfrentados sejam encarados e resolvidos coletivamente. Uma formação que também incorpore um sentido maior à luta pela valorização do magistério, que inclua melhores condições de trabalho e salário digno para os(as) professores(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar nas águas do cotidiano desse universo fascinante, encantador e, ao mesmo tempo, desafiante, no qual se configura o universo da escola rural/ribeirinha do nosso Amazonas, é, sem dúvida, uma viagem que nos proporciona aprendizados múltiplos acerca do tipo de educação escolar que defendemos.

A realização deste trabalho nos possibilitou mergulhar em águas até então pouco conhecidas por nós, o que culminou no conhecimento de uma realidade, dentre tantas outras que caracterizam o modo de viver e trabalhar em uma escola ribeirinha. Diante de nossos limites e possibilidades, chegamos a algumas considerações acerca do que tudo isso significou e de como conseguimos responder a alguns questionamentos, bem como formular novas questões que continuam a nos inquietar.

Viver o cotidiano de uma escola ribeirinha é, sem dúvida, uma experiência enriquecedora, marcada pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades. O calendário escolar é elaborado levando em consideração os períodos de cheia, vazante e seca.

No tempo de seca, os alunos têm que sair mais cedo de casa, pois a viagem de barco fica mais longa. No período mais crítico, alguns alunos(as) e professores(as) chegam a caminhar alguns quilômetros para chegar à escola, o que acaba por tornar esse cotidiano um pouco mais sacrificante.

Essa relação com a natureza é algo muito presente na vida de alunos(as) e professores(as), principalmente nas atividades de pesca e de caça freqüentemente realizadas por eles, e que geram muitas histórias.

Em seu cotidiano, a Escola São Pedro vive alguns desafios, que são colocados pelos(as) professores(as) como os principais problemas que dificultam o bom andamento de suas atividades. São questões como:

- Falta de merenda escolar - o estoque quase nunca é suficiente para suprir a necessidade da escola;
- Falta de material didático – os(as) professores(as) quase sempre tiram dinheiro do próprio bolso para comprarem material; quando não, pedem dos diretores das escolas estaduais;
- Não tratamento da água consumida pelos(as) alunos(as) e professores(as) - a água é retirada diretamente do rio e depositada no bebedouro;
- Pouca participação dos pais nas reuniões – os(as) professores(as) reclamam freqüentemente de que os pais pouco participam da vida da escola, principalmente nos momentos de reuniões;
- Não regularização do terreno – a escola está localizada em um terreno particular, o que tem gerado outros problemas e dificultado a realização de projetos como o da horta escolar;
- Pouca cooperação entre os(as) professores(as) – os(as) professores(as) encontram certa dificuldade em realizar um trabalho mais coletivo, principalmente por questões pessoais.

Tecendo a dinâmica desta escola encontram-se oito professores(as) que atuam com turmas de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries. A maioria trabalha há mais de quatro anos na escola São

Pedro e, conseqüentemente, vive os seus desafios há um bom tempo. Todos concluíram recentemente o Curso Normal Superior, através do PROFORMAR – UEA.

Os(as) professores(as) enfatizam que este curso foi algo muito bom na vida deles, apesar da rotina exaustiva que tinham que enfrentar durante a realização do mesmo: aulas o dia todo, durante três meses, nos períodos de férias (janeiro a março e junho a agosto).

Apesar dos(as) professores(as) enfatizarem que o curso contribuiu bastante para o desempenho deles em sala de aula, percebemos que alguns “vícios” ainda permanecem no cotidiano da sala de aula desses(as) professores(as). É o caso, por exemplo, da falta de uma dinamização maior das aulas que, em sua maioria, se baseiam na cópia de conteúdos passados no quadro.

Em relação aos conteúdos trabalhados pelos(as) professores(as) da Escola São Pedro, um questionamento central de nossa pesquisa diz respeito à temática das diferenças culturais. Constatamos que esta não tem sido uma preocupação muito presente no dia-a-dia desses(as) professores(as) e da escola como um todo. Os temas trabalhados são sempre ligados a datas comemorativas, ficando muito mais na festividade do que na discussão mais aprofundada dos mesmos.

A realidade da escola apresenta uma formação cultural marcada muito mais pela presença de amazonenses, que, em sua maioria, nasceram no próprio município do Careiro, mas que apresenta também as peculiaridades dos que nasceram em outros municípios. Como a forma de falar dos parintinenses, ou a manifestação cultural da ciranda de Manacapuru; e, é claro, outros elementos constitutivos das diferenças também compõem o cenário da escola São Pedro, como diferença de cor e de credo, mas que também estes não se caracterizam como grande problema no cotidiano.

No que se refere aos dilemas em torno das diferenças culturais, esta se apresenta muito mais quando voltada para a não valorização das peculiaridades que marcam a identidade de

uma comunidade ribeirinha, a relação com o rio e suas histórias, as formas de trabalho no roçado, as atividades de produção de farinha. Tais características são colocadas de lado nos conteúdos trabalhados pela escola. Portanto, a interculturalidade, enquanto caminho crítico de compreensão das diferenças, poderá propiciar, no cotidiano da Escola São Pedro, uma reflexão mais aprofundada acerca dos elementos que compõem a cultura ribeirinha.

Os problemas que cercam a escola São Pedro, na Comunidade São Pedro, no Mamuri, município do Careiro, talvez sejam também os problemas que afligem várias outras escolas rurais/ribeirinhas do nosso Amazonas, mas revelam a particularidade dos sujeitos que lá protagonizam a luta diária pela superação de seus desafios.

A mudança de postura se configura como sendo um elemento essencial para que o cotidiano dessa escola supere os problemas que dificultam o desenvolvimento de um processo educacional de qualidade nova, qualidade esta que não admite que apenas alguns sejam beneficiados.

É preciso que os sujeitos que constroem a escola se empenhem no sentido de transformá-la em um espaço onde se formem cidadãos conscientes da importância de não se cruzar os braços diante das injustiças e da falta de compromisso, principalmente do poder público, para com os serviços essenciais.

Os desafios do cotidiano, na formação e práxis dos(as) educadores(as) desta escola, precisam ser melhor compreendidos, para que estes não se tornem obstáculos permanentes à melhoria da escola. Defendemos, pois, que a escola se torne um espaço de debate dos problemas que afligem o dia-a-dia dos comunitários, um lugar onde se materialize o real significado de se viver em comunidade.

Faz-se necessário realizar um melhor planejamento das reuniões com a comunidade, tornando-as momentos de formação comunitária. Se hoje os pais não participam ativamente das reuniões é preciso pensar mecanismos que contribuam para a sua mais intensa

participação. Não uma participação caracterizada somente pela presença das pessoas, mas uma participação que se pautar no envolvimento da comunidade nas discussões e resoluções dos problemas. Onde os pais sejam chamados a participar também das tomadas de decisão da escola.

É necessário que a escola fomente a discussão sobre a realidade que a cerca, e os desafios de se viver em uma comunidade rural/ribeirinha, com as suas especificidades, e que, em sua grande maioria, continua sendo esquecida nas políticas educacionais. Assim, as ações que delas precisariam ser emanadas não acontecem. A diferença, neste caso, merece ser ressaltada como sendo um modo diferente de se viver e de conceber o mundo, mas não menos importante e não menos portador de direitos essenciais a uma vida digna.

O envolvimento da comunidade na solução dos problemas enfrentados pela escola configura-se como sendo de extrema importância para a construção de um ambiente mais democrático, onde todos tenham voz e vez. Uma democracia que tenha como valor o diálogo e o respeito ao outro.

Neste sentido, defendemos uma formação feita no chão da escola, formação esta que permita enxergar e analisar criticamente as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Em outras palavras, defendemos que a escola se torne o *locus* da formação continuada, possibilitando o processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica aí desenvolvida e, portanto, sobre os reais problemas enfrentados pelos(as) professores(as) no dia-a-dia.

Avançar sobre as águas profundas desse universo educacional significa também assumir o compromisso de avançar na discussão em torno do significado dessa escola, seja para o desenvolvimento do município, seja na formação dos sujeitos que atuam no seu cotidiano. E isso significa assumir a postura por nós defendida de professor(a) intelectual, no sentido daquele(a) que luta por uma educação de qualidade e pela qualidade na educação, com melhores salários, com incentivo (com destaque ao financiamento) à formação, com apoio no

desenvolvimento de projetos, e com uma melhor aplicação dos recursos destinados à educação.

Apontamos ser de extrema importância que, na escola São Pedro , no Mamuri os professores se vejam e se sintam importantes na vida dos alunos, se unam na luta do dia -a-dia pela melhoria da escola, revejam a forma como os pais vêm sendo chamados a participar, e trabalhem na construção de um currículo que tenha como foco a vida da escola e seus problemas, bem como o significado de ser aluno(a) e ser professor(a) em uma escola ribeirinha, no contexto amazônico. Estas são condições importantes para que o barco que, simbolicamente, nos acompanhou no percurso desta pesquisa, possa navegar em águas um pouco mais tranquilas e, mesmo na hora do mau tempo, enxergar que é possível atracar no porto em condições de segurança.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Careiro**: Estudos Sociais. 3ª série – 1º grau. Manaus, 1985 (Descobrimos nosso município).

AMBROSETTI, N.B. O “eu” e o “nós”, trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, Marli. (Org) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRÉ, Marli. A Pesquisa no Escolar. In.: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, p. 34-45, 2002.

ARAÚJO, Wagner Paiva. **Práticas pedagógicas no meio rural**. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem).

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e Mestres. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento do campo**. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº 2.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças da formação. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetoórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

BELÉM, Maria de Jesus Campos. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores(as) em formação no programa especial de formação docente da rede municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** : uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Vol. 10. Brasília: 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

CALDART, Roseli Saete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. (Orgs.) **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

CANCLINI, Nestor García. **Consumidores e Cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13 Nº 37 Jan./Abr. 2008

_____. Interculturalidade e educação escolar. In: CAN DAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

_____. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Revista Educação e sociedade**. Ano XXIII nº 79, agosto /2002a.

_____. Multiculturalismo e educação: a construção de uma perspectiva. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria. (Org). **Magistério** – construção cotidiana. Petrópolis/RJ: Vozes, 3 edição, 1999.

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. A relação teoria -prática na formação do educador. In: **Rumo a uma nova didática**. 9 edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CANEN, Ana. Formação de professores e diversidade cultural. In.: CANDAU. Vera Maria (Org). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, ano 21 v. 2 n.º. 38 p. 12 – 23. Fortaleza: 1999.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**. N.º. 21 Set/Out./Nov./Dez.2002.

CAREIRO. **Lei Orgânica do Município**. Careiro: Câmara Municipal, 1990.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa et al. Relatório Final de Pesquisa. **Formação de Professores (as) no Contexto Amazônico**. Manaus: UFAM, 2004.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; TIMM, Carliza Vettorato; MATTOS, Neiva Maria de. VICTÓRIA; Cláudio Gomes da. Refletindo sobre a formação de professores no contexto do povo indígena Mura. **Amazônida - Revista do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**. Manaus, ano 10 – n. 2 jul/dez. 2005. p. 91 – 110.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; COSTA, Valéria Amed das Chagas. **A docência em questão**. Amazônida: Revista do Programa de Pós -Graduação em Educação da UFAM, ano 5/6 – n. 2/1 – 2000/2001.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. Educação na Amazônia: oportunidades e desafios. In.: MELLO, Alex Fiúza (org.). **O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

CHAVES, M. P. Rodrigues. **Uma Experiência de Pesquisa Ação para a Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá. Tese de Doutorado. – Campinas, SP. 2001.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro; SILVA, Elane Cristina da. **Exclusão Social na Amazônia**. (texto digitado). 2007

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Valeria Amed das Chagas; CABRAL, Romy Guimarães; MELO, Rita Floramar dos Santos; VICTORIA, Cláudio Gomes da. **O cotidiano das escolas Mura – Quebrando as armadilhas no dia-a-dia da escola**. Texto completo na página da ALB In: 16º Congresso de Leitura do Brasil. Campinas/SP. 2007.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas-SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília: 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DPpA, 2001.
FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão da diferença na educação: para além da diversidade**. 2002. Texto digitado.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DPpA, 2001.

_____. **Desafio á educação intercultural no Brasil: culturas diferentes podem conversar entre si?** In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – anais. Porto Alegre: UFRGS-ANPEd –CD rom, 2000. p 1- 15.

_____. **POLÍTICAS DA DIFERENÇA: para além dos estereótipos na prática educacional**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRAXE, Therezinha J.P. **Cultura Cabocla-Ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (coleção Leit urala).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In.: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro Luiz (Coord.). **Currículo e ensino básico**. Manaus: UEA Edições, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural . In: SILVA, T. Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs). **Territórios contestados**. 6 edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artemed, 1997 (tradução de Daniel Bueno).

GIROUX, Henry A; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra – esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In.: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In.: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de A. SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como Prática da Diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 25 edição, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4 edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; MOLINA, Mônica Castagna; Ir. Nery. **Por uma Educação Básica do Campo – Memórias**. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999.

KRAMER, Sônia. O que é básico na escola básica? Contribuições para o debate sobre o papel da escola na vida social e na cultura. In.: KRAMER, Sonia ; LEIT E, Maria Isabel F. Pereira (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LUDKE, Menga etal. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1998.

MAIA, Lúcia da Silva. **Currículo e diferença cultural: a materializaçãp da pluralidade cultural no currículo das Escolas do Município de Manaus**. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado. em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus

MARCUSE, Herbert. **Cultura e sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In.: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 25 edição, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília DF. Artic ulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACÊDO, Elizabeth Fernandes. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, Ana; MOREIRA , Antonio Flávio B. (orgs.) **Ênfase e omissões no currículo**. Campinas, Sp: Papyrus, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo, currículo e formação de professores** . In: Anais do IX ENDIPE. Águas de Lindóia/SP, 1998.

NASCIMENTO, Selma Maria Silva do . **Ensino no meio rural de Manaus: um olhar sobre o Programa Telecurso 2000**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2003. 209p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTA NETO, João Colares da. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In.: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE -UEPA, 2004 (Coleção saberes amazônicos – nº 1).

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; ZEICHNER, Kenneth, M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIERUCCI, Antonio Flávio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edimilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o Cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **Reconhecer par libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção primeiros passos; 110)

SAUL, Ana Maria. Uma nova lógica para a formação docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani e SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Formação do Educador. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SILVA, Maria Rita Santos da. **Projeto Proformar: Os dilemas dos docentes em formação da rede pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo: Uma leitura comparativa, a partir da temática da educação escolar indígena. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. (Orgs.) **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília DF. Articulação Nacional por uma educação básica do campo, 1999. Coleção por uma educação básica do campo, nº. 4.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire**: debate sobre a educação na diversidade cultural. São Paulo: Cortez, 2002. (Biblioteca freiriana; v.3)

SOUZA, José Camilo Ramos de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins** – Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2006, 196 p.

SOUZA, Marinez França de. **Currículo das Águas: Vida, Escola e Formação Ribeirinha no Município de Nova Olinda do Norte/Am.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2005, 196 p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 10 edição, 2003. (coleção subsídios pedagógicos do Libertad; v. 1).

APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCACAO – FACED
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCACÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM OS
PROFESSORES.**

1. PRA VOCÊ O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA? – VOCÊ GOSTA DE TRABALHAR AQUI? POR QUE?
2. COMO VOCÊ AVALIA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA?
3. COMO É O DI-A-DIA DA ESCOLA SÃO PEDRO?
4. QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES IDENTIFICADAS NO COTIDIANO DA ESCOLA?
5. DE QUE MANEIRA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR – CNS TEM CONTRIBUÍDO NO DIA A DIA DE SALA DE AULA?
6. PRA VOCÊ O QUE É FORMAÇÃO?
7. VOCÊ SENTE QUE OS ALUNOS DA ESCOLA SÃO PEDRO SE SENTEM MENORES, INFERIORES PELO FATO DE ESTUDAREM EM UMA ESCOLA RIBEIRINHA?
8. COMO É FEITA A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS POR VOCÊS EM SALA DE AULA?

ANEXOS



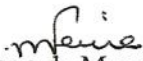
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº. 0230.0.115.000-07, intitulado: **“Educação e diferenças: desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma comunidade ribeirinha no município do Careiro/Castanho – Am”**, tendo como Pesquisador Responsável Cláudio Gomes da Victória .

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus – EEM da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 09 de agosto de 2007.


Prof.ª. Dra. Maria de Meneses Pereira
Coordenadora, em exercício

ANEXO – B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO

EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma comunidade ribeirinha no município do Careiro /Castanho – Am.

Prezado (a) professor (a),

Esta pesquisa esta propondo um estudo que busca conhecer o cotidiano de uma comunidade ribeirinha, identificando como a temática das diferenças se projeta na prática e na formação dos professores que atuam nessa realidade. Queremos também, Identificar as concepções de formação presentes nos discursos e práticas educativas dos professores (as) de uma escola ribeirinha. Analisar a participação da escola na comunidade em relação a possíveis posturas discriminatórias, preconceituosas e excludentes que ocorram no cotidiano da mesma. Observar professores(as) e alunos(as), tentando perceber como vivenciam, seja no ambiente escolar ou comunitário, as peculiaridades do cotidiano de uma comunidade ribeirinha.

Assumimos o compromisso de que estaremos sempre informando, esclarecendo e ouvindo suas questões durante o processo de realização da pesquisa, inclusive tomando decisões conjuntas, caso haja necessidade de alterações ao longo do estudo. Da mesma forma, ouviremos sua opinião e acataremos sua decisão quanto ao uso de materiais já produzidos por você, como registro e relatórios, assim como quanto possível material que venhamos a fazer durante a pesquisa (gravações e fotografias).

Estaremos realizando reuniões para planejar e avaliar as atividades, procurando também envolver as lideranças e outros membros da comunidade. Faremos ainda, seminários para analisar e divulgar os resultados da pesquisa. Garantimos ainda a privacidade e o sigilo das informações antes que sejam discutidas com vocês.

Esclarecemos ainda, a qualquer momento, segundo seu julgamento, você tem a liberdade de se recusar a participar da pesquisa ou retirar o seu consentimento.

Eu, _____, professor/professora, após ter lido e entendido as explicações sobre o projeto de pesquisa **EDUCAÇÃO E DIFERENÇA: desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores (as) de uma comunidade ribeirinha no município do Careiro /Castanho – Am.** e depois de ter conversado com o pesquisador Cláudio Gomes da Victória responsável pela pesquisa, e tirado minhas dúvidas, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar deste trabalho.

Assinatura

Data ____/____/____

Eu, pesquisador Cláudio Gomes da Victória, declaro que forneci todas as informações referente ao estudo, assim como assumi o compromisso de continuar informando o andamento do processo, estando exposto às críticas e sugestões dos participantes. (contato: Universidade federal do Amazonas/ Av. General Rodrigo Octávio Jordão n. 3000, CEP: 69000-000, Manaus- Amazonas, Fone 3644-5649).

Assinatura.

Data ____/____/____