



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA: TEORIA E**  
**PESQUISA DO COMPORTAMENTO**

**A ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: UM**  
**ESTUDO ECOLÓGICO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NA ILHA DO**  
**MARAJÓ**

**Leila Said Assef Mendes**

**Belém**

**2008**

**A ESCOLA ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO: UM ESTUDO  
ECOLÓGICO EM UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA NA ILHA DO MARAJÓ**

**LEILA SAID ASSEF MENDES**

**Tese de Doutorado  
Apresentada ao Colegiado do Curso  
de Doutorado em Psicologia: Teoria  
e Pesquisa do Comportamento,  
efendida na Universidade Federal  
do Pará, como Requisito Parcial  
para Obtenção do Título de  
Doutora em Psicologia, sob a  
Orientação do Prof. Dr. Fernando  
Augusto Ramos Pontes.**

**Belém**

**2008**

*Para aqueles que mais me ensinaram:  
minha família, meu marido e meus filhos.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família: meus pais e meus irmãos, meu marido e meus filhos pelo amor, carinho, apoio e incentivo.

Ao prof. Dr. Fernando Pontes pela amizade e orientação ao longo do curso de doutorado e pelas experiências possibilitadas nas diversas atividades desenvolvidas em seu grupo de pesquisa.

À equipe de pesquisa que trabalhou e participou ativamente na construção deste trabalho e que compartilhou comigo “*horas tristes e momentos de prazer*”. *Amigos para sempre*”: Daniela, Simone, Tatiane, Danielle, Lorena, Mayara, Laiane, Sara, Abraão e Érick.

Ao grupo que prossegue as pesquisas no rio Araraiana, contribuindo para o enriquecimento deste trabalho: Lívia, Tamiris, Leandro, Vítor, Marluce, Amédio e Daiane.

Às amigas e professoras Dr<sup>a</sup> Helena Vasconcelos, Dr<sup>a</sup> Sílvia Helena Koller, Dr<sup>a</sup> Júlia Buscher, Dr<sup>a</sup> Celina Magalhães e Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia Seidl, exemplos de educadoras e pesquisadoras, pela sua atenção e pelas valiosas contribuições a este trabalho.

À comunidade do rio Araraiana que tão gentilmente me acolheu em seus lares, compartilhando comigo suas histórias de vida e seu cotidiano; e em especial, à professora da escola local e as crianças que nela freqüentam.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia: Teoria e pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, pelo apoio acadêmico, financeiro e de incentivo à pesquisa.

À Universidade Federal do Pará pelo investimento em prol de minha qualificação enquanto professora da instituição.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

E para finalizar, a Deus, que com sua infinita bondade e sabedoria, guiou meus passos até este momento, segurando minhas mãos.

*“O novo paradigma (uma constelação de concepções, de valores, de percepções e de práticas compartilhados por uma comunidade e que estabelece uma visão particular da realidade) pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo 'ecológica' for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos).” Fritjof Capra*

---

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS .....	8
RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
APRESENTAÇÃO .....	12
CAPÍTULO I: AS ARTICULAÇÕES NA PESQUISA .....	18
1.1. As Relações Teóricas Fundamentais .....	18
1.1.2. A Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner .....	19
1.2. Os Construtos-Chave Estratégicos Convergentes .....	29
1.2.1. Cultura .....	29
1.2.2. Educação .....	31
1.2.3. Escolarização .....	35
1.2.4. Ecologia .....	38
1.2.5. Contexto .....	40
1.2.6. Sistema .....	40
1.2.7. A Escola Enquanto Contexto de Desenvolvimento .....	42
1.3. Fundamentação da Escolha Teórico- Metodológica .....	51
1.3.1. A Opção pela Pesquisa Qualitativa .....	51
1.3.2. A Inserção Ecológica .....	52
1.4. Objetivos .....	55
CAPÍTULO II: MÉTODO .....	57
2.1. Contexto: .....	57
2.2. População do Rio Araraiana .....	60
2.3. A escola do rio Araraiana .....	61
2.4. Base da Pesquisa. ....	62
2.5. Participantes .....	63
2.6. Equipe de investigação .....	64
2.7. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Informações .....	64
2.8. Procedimentos/ Etapas da pesquisa .....	66
2.9-Análise dos dados.....	71
2.10. Relato da inserção ecológica da pesquisadora no lócus da pesquisa. ....	78
CAPÍTULO III: RESULTADOS E REVELAÇÕES DO ESTUDO .....	87
3.1. Caracterização Sociodemográfica da Comunidade Araraiana .....	88
3.1.1. A comunidade.....	88
3.1.2. Origem dos moradores da comunidade .....	90
3.1.3. População .....	93

3.1.4. Estrutura física das residências ribeirinhas .....	94
3.1.5. Características das Famílias locais .....	98
3.1.6. Ocupação e Modo de sobrevivência.....	100
3.1.7. Saúde .....	105
3.1.8. Religião .....	106
3.1.9. Escolaridade dos sujeitos.....	108
3.2. Caracterização de três famílias e de suas rotinas .....	110
3.2.1. Considerações preliminares sobre algumas especificidades culturais das famílias apresentadas.....	121
3.3. MICROSSISTEMA ESCOLA .....	123
3.3.1. A Casa Reversível, que Vira Escola – que Vira Casa .....	124
3.3.2. Os Sujeitos Interatuantes na Escola.....	129
a. Corpo discente .....	129
Características dos alunos em função do processo de ensino aprendizagem: .	134
Concepções dos alunos sobre a escola e sobre o futuro .....	135
Relação aluno-aluno: a escola enquanto espaço de socialização .....	137
b. A professora: .....	141
Formação e capacitação.....	141
A prática docente na escola ribeirinha .....	143
Uma apreciação inicial do microssistema escola. ....	151
3.4. MESOSSISTEMA:RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	154
3.4.1.Concepções da professora sobre a relação família-escola e os papéis dos pais. ....	154
3.4.2.Entrevistas com as famílias: perspectivas dos pais. ....	157
Comparando as expectativas e o papel da educação nas famílias estudadas ..	162
Apreciação inicial do mesossistema.....	164
3.5. EXOSSISTEMA: AS MÃOS QUASE INVISÍVEIS DO MUNICÍPIO..	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	173
REFERÊNCIAS .....	183
ANEXOS.....	190

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Mesoregião do Marajó com destaque para o município de Ponta de Pedras .....	58
<i>Figura 2.</i> Vista aérea da região onde está localizado o rio Araraiana.....	59
<i>Figura 3.</i> Palmeiras de Miriti, encontradas às margens da Baía do Marajó. ....	59
<i>Figura 4.</i> Mapa representativo do local onde se situa a comunidade do Araraiana/Marajó/Ponta de Pedras/Pará.....	60
<i>Figura 5.</i> Foto de uma das casas do rio Araraiana.....	60
<i>Figura 6.</i> Demonstrativo do perfil da população do rio Araraiana segundo a idade e o gênero. ....	61
<i>Figura 7.</i> Foto da escola do rio Araraiana.....	62
<i>Figura 8.</i> Foto da Fazenda São Francisco do Marajó, base da pesquisa.....	63
<i>Figura 9.</i> Vista aérea da Fazenda São Francisco (Ponta do Malato) e da localização do Rio Araraiana. ....	63
<i>Figura 10.</i> Esquema gráfico que representa as etapas da pesquisa.....	71
<i>Figura 11.</i> Foto de uma aluna apresentando seu desenho para a turma.....	80
<i>Figura 12.</i> Desenho representativo das relações estabelecidas com o rio elaborado por uma aluna da 2ª série.....	80
<i>Figura 13.</i> Foto de uma aluna de iniciação científica brincando com os alunos ao lado da escola, em momento de recreio. ....	82
<i>Figura 14.</i> Os pesquisadores e a professora da escola do rio Araraiana em momento de estudo.....	82
<i>Figura 15.</i> Distribuição de frequência do total de moradores por faixa etária .....	88
<i>Figura 16.</i> Desenho Representativo das residências situadas no rio Araraiana-Pa.89	
<i>Figura 17.</i> Local de origem dos pais dos atuais moradores do Araraiana. ....	90
<i>Figura 18.</i> Frequência de respostas em categoria de motivos de migração.....	91
<i>Figura 19.</i> Frequência de respostas dos chefes de família para a questão de interesse em permanecer no local.....	91
<i>Figura 20.</i> Frequência de motivos alegados para permanecer na comunidade do rio Araraiana. ....	92
<i>Figura 21.</i> Frequência de motivos alegados para não permanecer na comunidade do rio Araraiana.....	92
<i>Figura 22.</i> Gráfico de idade e gênero das crianças e adolescentes de zero a dezoito anos da população da comunidade do Araraiana. ....	94
<i>Figura 23.</i> Fotos da casa e da dimensão dos quartos. ....	95
<i>Figura 24.</i> Fotos dos materiais encontrados na natureza que servem para a construção das casas.....	95
<i>Figura 25.</i> Foto que demonstra os espaços amplos no interior de algumas casas.96	
<i>Figura 27.</i> Gráfico que demonstra os utensílios domésticos de posses das famílias do Araraiana. ....	98
<i>Figura 28.</i> Gráfico de número de filhos por família. ....	98
<i>Figura 29.</i> Total de arranjos familiares presentes nas residências do Araraiana. .	99
<i>Figura 30.</i> Distribuição do tipo de arranjo familiar do total de famílias em função do total de residentes por moradia.....	99
<i>Figura 31.</i> Frequência do estado civil dos casais das famílias do Araraiana.....	100
<i>Figura 32.</i> Foto de uma das moradoras amassando açaí.....	101
<i>Figura 33.</i> Foto de uma das moradoras tecendo peneira. ....	101
<i>Figura 34.</i> Gráfico que demonstra a ocupação dos moradores .....	102

<i>Figura 35.</i> Gráfico que demonstra as famílias que criam animais.....	103
<i>Figura 36.</i> Gráfico com as atividades diárias realizadas pelas meninas e meninos.	104
<i>Figura 37.</i> Gráfico que demonstra o maior número de respostas relacionado a compras de mantimento.....	104
<i>Figura 38.</i> Total de famílias em função da renda per capita familiar .....	105
<i>Figura 39.</i> Gráfico que demonstra a quantidade de resposta por família a respeito de como é tratado o lixo .....	105
<i>Figura 40.</i> Foto do Pote, utensílio utilizado pela população do rio Araraiana em que é depositada água para beber. ....	106
<i>Figura 41.</i> Gráfico de religião por gênero da população da comunidade. ....	107
<i>Figura 42.</i> Gráfico de religião por gênero das crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos.....	107
<i>Figura 43.</i> Gráfico que demonstra a relação dos moradores de 19 a 85 anos com seus respectivos graus de instrução. ....	108
<i>Figura 44.</i> Número de crianças relacionado ao nível de escolaridade.....	109
<i>Figura 45.</i> Total de crianças por grau de escolarização relacionado ao gênero..	109
<i>Figura 46.</i> Mapa genealógico dos residentes na casa da família C/N .....	110
<i>Figura 47.</i> Mapa genealógico da família Bua/Mar (membros que residem juntos).	113
<i>Figura 48.</i> Irmãos na escola sentados próximos. ....	116
<i>Figura 49.</i> Mapa genealógico da família Mig/San.....	117
<i>Figura 50.</i> Materiais escolares dispostos em prateleiras na parede da sala .....	118
<i>Figura 51.</i> A escola do rio Araraiana (maré seca). ....	125
<i>Figura 52.</i> Esquema gráfico da Sala de Aula Ribeirinha.....	126
<i>Figura 53.</i> Vista interna da sala de aula ribeirinha. ....	127
<i>Figura 54.</i> Visão interna do refeitório/copa da escola. ....	127
<i>Figura 55.</i> Foto da entrada dos alunos na escola. ....	129
<i>Figura 56.</i> Dados absolutos dos alunos matriculados em 2004, 2005 e 2006. ...	130
<i>Figura 57.</i> Gráfico que representa o número total de aluno por série em 2004, 2005, 2006.....	130
<i>Figura 58.</i> Dados absolutos referentes ao corpo discente (Gênero masculino)..	131
<i>Figura 59.</i> Dados absolutos referentes ao corpo discente (Gênero feminino)....	131
<i>Figura 60.</i> Motivos que levam os alunos a abandonarem a escola. ....	132
<i>Figura 61.</i> Gráfico que demonstra os locais de brincadeiras no contexto escolar (externo) relacionado ao gênero. ....	139
<i>Figura 62.</i> Gráfico que demonstra o número de respostas de brincadeiras relacionadas aos contextos. ....	139
<i>Figura 63.</i> Fotografia de Aluno Pedindo a Bênção à Professora no Final da Aula.	147
<i>Figura 64.</i> Nº de Escolas Integrantes da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Ponta de Pedras. (FUNDEF, 2004). ....	167

## RESUMO

A presente pesquisa tem como foco de análise a escola da comunidade ribeirinha, objetivando analisá-la enquanto contexto de desenvolvimento de crianças e adolescentes que ali residem, no sentido de compreender como as características deste ambiente possibilitam e/ou impõem limites ao desenvolvimento dos estudantes por ela atendidos. Abarcando uma perspectiva teórico-metodológica sintonizada com princípios da abordagem ecológica, esta pesquisa utiliza a metodologia da inserção ecológica. Nesse sentido, foram evidenciados os contextos que poderiam limitar ou propiciar o desenvolvimento das crianças que freqüentam a escola. Como resultado foi destacado sinteticamente, o fato de que os elos da rede sistêmica que interligam o microsistema escolar ao mesossistema e exossistema não têm resistência suficiente para garantir o desenvolvimento em níveis minimamente satisfatórios – quando comparado a outras escolas no meio urbano, pois o peso dos condicionantes de diversas naturezas - histórica, geográfica, política, jurídica, social, cultural, a que as crianças estão expostas, nessa teia de relações, distancia-se, sobremaneira, dos padrões encontrados – sem grande esforço, no meio urbano, supostamente desenvolvido. Ou seja, o precário atendimento escolar, concretizado na aprendizagem da leitura, escrita e realização das operações matemáticas bem como o ensino descontextualizado da realidade local contribui para a manutenção do modo de vida daquela comunidade ribeirinha.

Palavras-chave: Inserção ecológica; contexto; escola.

## **ABSTRACT**

The present research has as focus of analysis the school of a riverine community, and aims to analyze it while context of development of children and youth who live there, in order to understand how the characteristics of this context make possible and/or impose limits to the development of the students attended by the school. Comprising a theoretical-methodological tuned with principles of the ecological approach, this research uses the methodology of the ecological insertion. In this direction, it was evidenced the contexts that could limit or propitiate the development of the children who frequent the school. As result was synthetically pointed out, the fact that the links of the systemic net that connect the microsystem school to the mesosystem and exosystem do not have resistance enough to guarantee the development in the minimum satisfactory levels when compared with other schools in the urban centre, therefore the conditioning weight from different natures - historical, geographic, politics, legal, social, cultural, the one that the children are displayed, in this web of relationships, distant, excessively, from the standards found - without great effort, in the urban center, supposedly developed. That is, the precarious school attendance, materialized in the learning of the reading, writing and accomplishment of the basic mathematical operations as well as the descontextualized teaching of the local reality contributes for the maintenance of the way of life of that riverine community.

Key words: ecological insertion; context; school.

## APRESENTAÇÃO

As novas tendências no estudo do desenvolvimento humano buscam a compreensão das transformações que ocorrem desde a infância, considerando o contexto em que o indivíduo está inserido, o tempo histórico, o lugar físico, a cultura, a situação econômica, além de outros fatores externos diretamente relacionados ao desenvolvimento da criança.

É nesse sentido que o desenvolvimento do homem deve ser estudado: caracterizado como um fenômeno multifacetado, no qual se compreende o ser humano como um ser social, contextualizado, que influencia e é influenciado pelos ambientes em que vive. O desenvolvimento passa a ser considerado como um processo, o qual só pode ser entendido no contexto histórico, social e cultural, onde as relações entre sujeitos e contextos são múltiplas, multidirecionais e complexas (Tudge, 2001).

Segundo Krebs (1995), se no início do século passado a discussão teórica do desenvolvimento humano recaía entre os fatores inatos, herdados geneticamente, e os fatores ambientais, de natureza física e sociocultural; atualmente, as novas teorias do desenvolvimento tentam explicar o processo de interação recíproca entre o ser humano em desenvolvimento e seus múltiplos contextos de referência.

Krebs (1995) entende que, de uma maneira geral, todas as teorias de desenvolvimento humano estruturam suas hipóteses e princípios a partir de estruturas teóricas, caracterizadas como modelos conceituais, os quais possibilitam o estudo das diferentes variáveis que interagem no processo do desenvolvimento humano, uma vez que este processo aponta para uma série de questionamentos que têm sido fundamentais na construção de novos paradigmas do desenvolvimento humano: (a) as múltiplas modalidades de inteligência e (b) a interação entre contexto e história-de-vida. É a partir deste segundo elemento que surge, nos anos oitenta, um ponto de convergência entre teóricos do desenvolvimento humano, que acentuariam a importância do contexto sociocultural para a compreensão das relações homem-mundo.

Nessa direção, vários instrumentos teóricos surgiram para analisar as estruturas culturais no desenvolvimento da criança. Entre estes, pode-se destacar o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1998), o qual orienta este projeto.

Bronfenbrenner e Morris (1998) relacionam o desenvolvimento dentro de um modelo que considera o ser humano como um ser em contínuo desenvolvimento,

definindo tal processo como as “estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações” (p. 995). Seu modelo fornece um suporte à análise de fatores biológicos, psicológicos e dos processos de evolução, estabelecendo esses aspectos como limites do desenvolvimento, mas sempre considerando as condições ambientais e das experiências que são necessárias para o desenvolvimento dos potenciais humanos, no sentido de fornecer condições necessárias e oportunidades positivas para a atualização desses potenciais.

Coerente com essa perspectiva, diversos estudos têm se interessado nos contextos em que ocorre o desenvolvimento das crianças, instigados pela falta de oportunidades e de recursos em que muitas crianças convivem e que podem dificultar o seu desenvolvimento físico, cognitivo e social. Tais estudos têm como ponto de partida políticas públicas que visam oferecer oportunidades e recursos sócio-econômicos e culturais para as crianças em condições menos favorecidas. Desse modo, algumas pesquisas direcionam-se ao impacto que os contextos, em seus diferentes níveis, têm no desenvolvimento infantil (Ceconello & Koller, 2003; Tudge, 2001; Brito & Koller, 1999; De Antoni & Koller, 2000; Fogel, 2000). Contexto aqui entendido, não só como o ambiente imediato onde a criança está inserida, mas também as relações que desenvolve com os outros sistemas que interferem neste ambiente imediato.

Assim, ao se pensar nas políticas públicas que visam atender um determinado contexto em que crianças estão inseridas, e que tais políticas encontram-se no macrossistema de uma sociedade, deve-se considerar que o macrossistema constitui-se de outros sistemas, tais como os microssistemas, mesossistemas e exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior. Os sistemas mencionados possuem um referencial desenvolvimentista, que lhe é próprio, portanto singular, para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida e os padrões de intercâmbio social, caracterizando as forças ambientais que atuam nos indivíduos (Bronfenbrenner, 1992).

Estas afirmações nos remetem ao contexto escolar, enquanto *lócus* de atendimento de uma política pública que visa garantir a formação de crianças e adolescentes e, portanto, nos remetem às pesquisas que se propõem a estudar o fenômeno da educação contextualizada.

Ao selecionar os estudos que assumem a escola como objeto verifica-se que apesar da diversidade das pesquisas científicas sobre a escola, poucas investigações

têm se detido em contextos ribeirinhos, ou seja, em contextos que, de tão específicos, e marcados pela pobreza, ficam à margem da sociedade em geral.

E é nessa direção que esse trabalho se insere, ao se propor a analisar a escola enquanto contexto de desenvolvimento de crianças de uma comunidade ribeirinha da ilha do Marajó, no sentido de compreender como as características desse ambiente possibilitam e/ou impõem limites ao desenvolvimento das crianças.

Em síntese, assumindo as singularidades do contexto de uma escola ribeirinha como *locus* de trabalho, o presente estudo pretende responder a seguinte questão: Até que ponto e de que maneira a escola ribeirinha exerce a função de propiciar o desenvolvimento das crianças por ela atendida, ante a influência de múltiplos contextos: físicos, históricos, geográficos, sociais, econômicos e culturais?

Neste sentido, concebendo a escola como uma instituição que tem por função precípua servir de contexto para o desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo e psico-motor) de crianças, pretende-se identificar qual o lugar assumido pela escola no desenvolvimento das crianças, tendo em vista suas interações em seus contextos, sob a perspectiva delas mesmos, seus pais e professora.

Para realizar este empreendimento, foi utilizado o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, um dos construtos contemporâneos que têm permitido o entendimento do desenvolvimento humano aliado ao ambiente físico, social e cultural no qual o indivíduo se encontra inserido. A concretização dessa intenção compeliu à realização de um movimento teórico-metodológico que possibilitasse o diálogo em três perspectivas: (1) com a literatura correlata; (2) com os dados coletados que revelaram o modo de vida e a cultura local; e (3) com as vozes de sujeitos envolvidos nesse processo.

Cumprir assinalar que esta pesquisa faz parte de um projeto maior intitulado “Contextos de desenvolvimento em uma comunidade ribeirinha do Marajó: pares, família e escola”, sob a coordenação do professor Dr. Fernando Pontes, do Programa de Pós-graduação Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará, financiado pelo CNPq. A partir deste, foi formada uma equipe por alunos de doutorado, mestrado e de iniciação científica e em consequência, quatro eixos temáticos surgiram: relações familiares; relações entre irmãos; contextos de brincadeira e finalmente, a escola enquanto contexto de desenvolvimento, foco de estudo do presente projeto.

O interesse em realizar a pesquisa específica deste trabalho surgiu após visitas à comunidade ribeirinha, quando foi tomado conhecimento da realidade das crianças

que lá vivem, que além das condições precárias em termos de alimentação, moradia, saúde, e outras; seus pais, na maioria analfabetos, têm poucas perspectivas em relação ao futuro delas, em vista da falta de oportunidades de trabalho e renda na região, que se limita ao extrativismo, à agricultura familiar e à pesca, atividades que não suprem as necessidades básicas de sustento das famílias. Nesse contexto encontra-se a escola que poderia servir de elo fundamental para uma mudança daquela realidade. Desse modo, entende-se que a compreensão do papel deste sistema no conjunto de sistemas em que está inserido ajudará não só criar condições de políticas públicas adequadas àquele meio como também uma elaboração teórica das relações colocadas a esta instituição dentro de um contexto ribeirinho amazônico.

O estudo exploratório do contexto no qual o projeto foi desenvolvido resultou no conhecimento inicial, mas suficiente para indicar a pesquisa qualitativa como opção teórico-metodológica mais adequada para o desenvolvimento do estudo; em razão, sobretudo, da necessidade de recolher dados de caráter subjetivo e também pelo fato de termos optado pela metodologia da Inserção Ecológica (Ceconello e Koller, 2003).

Outro fator relevante encontra-se nas características bem peculiares dos participantes do estudo, próprias da região amazônica, como o grande isolamento geográfico, uma vez que a comunidade se encontra distante de centros urbanos - por volta de três ou quatro horas de barco. Sua localização determina também outras formas básicas de isolamento, que marca o grupo de estudo como periférico em relação aos bens econômicos e sociais, inclusive com escasso acesso à mídia escrita e televisiva.

Parece oportuno e importante responder, antecipadamente, a inquietações que procuram saber sobre a relevância social e acadêmica de uma pesquisa, que toma um “pontinho” da região amazônica como *locus* de estudo, falando em dupla perspectiva articulada: (a) a oportunidade de acesso e de levar ao conhecimento público um pequeno pedaço da realidade brasileira literalmente “ilhada” em suas circunstâncias ambientais e singularidades correlatas; e (b) suprir um pouco da enorme carência de estudos dessa natureza em contextos similares, no País. Prova disso, está na fala de Araújo (2003) que, ao apresentar dezesseis artigos representativos da Pesquisa em Educação no Pará, afirma:

Os pesquisadores (...) constituem um grupo que pensa a educação a partir de nossa região, pois mesmo que não tenham a questão amazônica como objeto, têm a cultura, a geografia, a história, a política e a economia da região imprimindo marcas

na subjetividade desses profissionais e, portanto, na sua produção.( Araújo, 2003:11-12).

Ao longo do relato deste estudo será possível acessar aos pormenores dos instrumentos teórico-metodológicos com os quais é mantido um diálogo contínuo, recorrente ao longo do estudo.

Coerente com tais descritores e desafios, a presente pesquisa - a partir desta apresentação que situa genericamente os seus respectivos delineamentos, foi organizada em quatro capítulos, seguindo a classificação e a lógica proposta por Bronfenbrenner (1979).

O primeiro efetua uma discussão com os conceitos que serviram como fundamentos teóricos básicos para desenvolver o estudo, encontrados no modelo bioecológico de Bronfenbrenner. Em seguida, a enunciação dos construtos-chave estratégicos do estudo, a saber: cultura, educação e escolarização, ecologia, sistema e contexto e desenvolvimento infantil.

O segundo detém-se nas articulações que serviram como fundamentos teórico-metodológicos básicos para arquitetar o estudo. Assim, começa por explicitar as relações teóricas fundamentais, que o objeto, objetivo básico, e o *locus* de investigação (contexto) representam e arquitetam; esclarecendo, em princípio, as concepções e contribuições da pesquisa qualitativa, consolidada com a inserção ecológica. Situa, portanto, os focos de abordagem priorizados no estudo e finaliza com o relato da trajetória da pesquisa.

O terceiro capítulo relata a inserção ecológica da pesquisadora no *locus* da pesquisa, privilegiando os processos proximais que se efetivaram ao longo da pesquisa com os participantes do estudo e com os membros da equipe de pesquisa.

O quarto põe em evidência os resultados e as revelações deste estudo, a começar pela caracterização sociodemográfica da comunidade que foi possibilitada pela construção e aplicação de um instrumento metodológico, que possibilitou a inserção ecológica na comunidade focalizada; em seguida, vem o microsistema escolar, com as relações enfáticas do contexto local, através do qual é dada visibilidade aos focos do estudo e que possibilitam as inferências mais significativas para este; o mesossistema família que é o elo de ligação mais diretamente articulado com o objeto e o *locus* de pesquisa; e finalmente, o elo mais distanciado, com o qual o objeto e o *locus* de pesquisa se interligam, o exossistema, que se materializa na esfera municipal ( a Prefeitura de Ponta de Pedras).

Seguem-se as considerações finais e as recomendações decorrentes da pesquisa realizada.

Por último, encontram-se as Referências Bibliográficas seguidas pelos documentos que compõem os Anexos da pesquisa.

## **CAPÍTULO I: AS ARTICULAÇÕES NA PESQUISA**

O presente capítulo focaliza a formulação, os delineamentos e as ferramentas teóricas fundamentais do estudo, sendo dividido em duas seções que se destinam a dar visibilidade a três dimensões constitutivas da pesquisa: (1) A abordagem ecológica de Bronfenbrenner que sustenta teoricamente este trabalho; (2) Uma aproximação conceitual dos construtos estratégicos: cultura, educação, escolarização, contexto, ecologia e sistema, e os modos como se relacionam entre si, para se constituírem em ferramentas teóricas fundamentais neste estudo e (3) Uma discussão inicial da escola enquanto contexto de desenvolvimento infantil.

### **1.1. As Relações Teóricas Fundamentais**

A presente pesquisa está impregnada de referências epistemológicas que situam o desenvolvimento humano dentro da óptica ecológica, na qual é conferido o poder de interferir na aprendizagem e na formação das crianças, às experiências propiciadas no interior das instituições sociais – como a família e a escola. Isto é evidenciado no ganho de aprendizagem acrescido ao mundo existencial do educando. Sob essa perspectiva, Hutchison (2000) diz ser exemplificativa a idéia de que

A aprendizagem e o desenvolvimento avançam dinamicamente como resultado de interações entre as crianças e os vários sistemas ambientais que mediam suas vidas. Alguns sistemas, tais como a família e o grupo de companheiros, têm um impacto direto sobre suas vidas, enquanto outros, como a autoridade de planejamento local e de instituições legais têm uma influência mais indireta, mas não menos abrangente. (Hutchison, 2000, p.140).

Assumindo uma perspectiva teórica sintonizada com princípios da abordagem ecológica, que privilegia os estudos sobre o desenvolvimento no contexto, esta pesquisa utiliza referências conceituais ancoradas nessa óptica, particularmente nas contribuições de Bronfenbrenner (1979, 1998), nos termos em que se enuncia à seção seguinte.

Considerando que este trabalho aborda os parâmetros do contexto ribeirinho em uma perspectiva desenvolvimentista e ecológica e que elege como foco de estudo a escola da comunidade (microsistema); como mesossistema, as interações entre a escola e o contexto familiar; como exossistema, a secretaria de educação; e, à nível de macrossistema, a cultura na qual a comunidade está inserida; faz-se necessário, a partir de uma contextualização inicial da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, uma discussão da relação que se estabelece entre o desenvolvimento, a cultura e a

educação de um modo geral e mais especificamente, as relações entre estes e a cultura ribeirinha. Desse modo, este capítulo abordará estes itens ora referidos.

### **1.1.2. A Abordagem Ecológica de Bronfenbrenner**

A teoria ecológica fundamenta-se na psicologia da Gestalt, movimento realizado na Alemanha durante as primeiras décadas do início do século vinte e disseminada na América, nos anos vinte e trinta, através de autores como Kurt Koffka (1886-1941), Kurt Lewin (1890-1947), Heinz Werner (1890- 1964) e Fritz Heider (1987-1988). A concepção da Gestalt reflete o ponto de vista da holística ou da teoria de campo e concebe o desenvolvimento como um todo integrado. Nessa perspectiva, várias abordagens surgiram para a compreensão das influências do ambiente no desenvolvimento. Bronfenbrenner destaca-se como um dos representantes com o modelo ecológico de desenvolvimento que considera que o desenvolvimento humano é um processo contínuo e que deve ser entendido como uma mudança duradoura no modo pelo qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente (Bronfenbrenner, 1996).

Seu modelo situa o desenvolvimento dentro de uma visão ecológica, através de uma rede de interações entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente. Busca a compreensão dialética do ser humano como um ser social, contextualizado, que transforma e é transformado pelos ambientes em que participa direta ou indiretamente, dando ênfase às interações concretas da criança em suas atividades cotidianas. Critica, portanto, a ênfase que os psicólogos tradicionais atribuem a construtos fixados ao desenvolvimento – traços, capacidades, habilidades, destrezas e impulsos motivacionais.

O trabalho de Urie Bronfenbrenner se distingue em duas fases distintas. A primeira fase culmina com a publicação de *Ecology of Human Development* em 1979 e a segunda fase, vem acrescentar novos conceitos à primeira que enfatizava principalmente o papel do ambiente durante o desenvolvimento, relevando as características individuais. Surge assim o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner & Morris, 1998), demonstrando um avanço em relação às proposições de Kurt Lewin que contribui amplamente para o desenvolvimento da Psicologia Ecológica, que compreende as interações entre os processos psicológicos, as ações humanas e os contextos onde se realizam. Tal visão acabou por embasar modelos que relacionassem o desenvolvimento como uma junção das características das pessoas e da qualidade dos ambientes em que estas pessoas se encontram.

Entretanto Bronfenbrenner (1979) ressalta alguns contrapontos àquela psicologia, como o fato das análises de pesquisa não envolverem a substância (aspectos qualitativos) das atividades no curso em que os relacionamentos se manifestam; o foco de atenção do pesquisador está no comportamento dos indivíduos tomados individualmente, um de cada vez; o ambiente é concebido em termos puramente comportamentais, sem referência à estrutura social do ambiente imediato ou dos ambientes remotos, isto é, nem as características da pessoa nem do ambiente são conceituadas em termos de sistemas.

Desse modo, Bronfenbrenner contribui significativamente para as discussões teóricas sobre o ambiente ao destacar a relação entre a pessoa e o contexto, no sentido de entender as influências dos diferentes ambientes em que as crianças estão envolvidas, desde os imediatos até os mais remotos, no desenvolvimento, além da relação destes ambientes com as características pessoais dos sujeitos.

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva de interação entre ambiente e as características das pessoas, Bronfenbrenner e Morris, (1998) propõem um modelo que considera o ser humano como um ser em contínuo desenvolvimento, compreendendo este como *“as estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos durante o curso de vida e através das gerações”* (p.25). Surge assim, o modelo processo-pessoa-contexto-tempo (PPCT), que vem a ser o Modelo Bioecológico (1995, 1998).

Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como um agente ativo na co-construção das relações e do ambiente, onde os significados simbólicos são modificados e simultaneamente compartilhados; o que torna o modelo bioecológico de Bronfenbrenner, singular pela sua natureza sistêmica e pela interconexão entre pessoa-ambiente nos mais variados níveis de contexto.

Bronfenbrenner e Morris (1998) apresentam um construto-chave para desenvolver a nova teoria, denominado processos proximais, que *“são formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente. Estes processos operam ao longo do tempo e são os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano”* (p. 994) e *“são os primeiros motores do desenvolvimento”* (p. 996). E para que o desenvolvimento ocorra é necessário o engajamento da pessoa em uma em atividade que envolva interação, em longos períodos de tempo e progressivamente mais complexos. E para que esses processos se efetivem, é fundamental a reciprocidade das relações interpessoais, a qual só ocorre se os objetos e símbolos do

ambiente imediato forem capazes de oferecer estímulos à pessoa em desenvolvimento.

Bronfenbrenner e Morris (1998) afirmam que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos no tocante à natureza dos resultados evolutivos: competência e disfunção. A competência refere-se à aquisição e ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para direcionar seu próprio comportamento através de situações e domínios evolutivos, tanto isoladamente como através de uma combinação entre eles (intelectual, físico, sócio-emocional, motivacional e artístico); e, a disfunção vai referir-se às dificuldades em manter o controle e a integração do comportamento através de situações e diferentes domínios do desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Entretanto, ambos os resultados dependem da natureza do ambiente onde eles acontecem. Quando ocorre disfunção, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa será maior em ambientes menos favoráveis e desorganizados, pois nestes ambientes as manifestações de disfunção são mais frequentes e mais fortes (Bronfenbrenner, 1999). Do mesmo modo, quando ocorre competência, o seu impacto no desenvolvimento da pessoa torna-se maior em ambientes mais favoráveis ou estáveis, já que nestes ambientes as manifestações de competência ocorrem mais frequentemente e com mais intensidade (Bronfenbrenner, 1999).

Diante disso, Bronfenbrenner e Evans (2000), com o objetivo de elucidar quais diferenças nos processos proximais contribuía para diferentes resultados, como competência e disfunção, introduziram o termo exposição para referir-se à experiência de contato entre a pessoa em desenvolvimento e os processos proximais nos quais ela se engaja. De acordo com estes autores, a exposição aos processos proximais pode variar ao longo de cinco dimensões: duração do período de contato; frequência do contato ao longo do tempo; interrupção, ou seja, se a exposição acontece em uma base regular ou é frequentemente interrompida; “timing” da interação, ou seja, o tempo da interação deve variar de acordo com a necessidade e capacidade de tolerância da pessoa em desenvolvimento; e, por último, a intensidade e vigor do contato, ou seja, quando a exposição ao processo proximal é breve e não acontece em uma base regular, resultados evolutivos disruptivos são mais prováveis de ocorrer.

A partir dessas reformulações, entende-se que os resultados evolutivos, em um certo estágio do desenvolvimento, passam a ser vistos como uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato no qual

ela vive e do vigor e frequência do intervalo de tempo durante o qual ela foi exposta ao processo proximal e ao ambiente onde ele aconteceu. (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Assim, a pessoa, segundo construto do modelo bioecológico, envolve as situações de mudanças e estabilidades na vida do ser em desenvolvimento, durante todo o seu ciclo vital, considerando as características da pessoa determinadas biopsicologicamente e características desenvolvidas no processo de interação com o ambiente.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento humano é adaptado por três tipos de características da pessoa: disposições (dão início aos processos proximais e sustentam sua operação); recursos (habilidades, experiências, conhecimentos solicitados para a realização efetiva dos processos proximais nas várias etapas do desenvolvimento) e demanda (estimulam ou desencorajam reações do ambiente social, que favorecem ou não a operação dos processos proximais). No modelo bioecológico, as características da pessoa são vistas tanto como produtoras, como produtos do desenvolvimento, pois constituem um dos elementos que influenciam a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais e, ao mesmo tempo, são resultados da interação conjunta destes elementos - processo, pessoa, contexto e tempo (Bronfenbrenner, 1999).

No modelo bioecológico, as características que certamente podem influenciar o desenvolvimento são constituídas por disposições comportamentais ativas, que tanto podem movimentar os processos proximais e sustentar sua operação, como interferir ativamente, colocando obstáculos ou mesmo impedindo que tais processos ocorram (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Estas disposições denominam-se, respectivamente, características generativas e características inibidoras (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Nas características generativas encontram-se as orientações ativas, como curiosidade, tendência para envolvimento em atividades individuais ou com terceiros, resposta à iniciativa de outros e auto-eficácia. Bronfenbrenner e Morris (1998) apontam três formas dinâmicas de orientação ativa no ciclo de vida: a primeira, relacionada com a responsividade seletiva aos aspectos do ambiente físico e social; a segunda, com a tendência para envolver-se em atividades progressivamente mais complexas, como elaborar, reestruturar o seu ambiente; e, a terceira referente à capacidade da criança para elaborar crenças de controle sobre si mesma e sobre o ambiente, à medida em que fica mais velha. As características

inibidoras, por sua vez, representam a dificuldade da pessoa em manter o controle sobre suas emoções e comportamentos. Nestas estão incluídas características como impulsividade, explosividade, apatia, desatenção, irresponsabilidade, insegurança e timidez excessiva (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O outro grupo de características refere-se aos recursos bioecológicos, os quais se constituem como deficiências ou dotes psicológicos que influenciam a capacidade da pessoa para engajar-se efetivamente nos processos proximais. Estas deficiências referem-se às condições que limitam ou inibem a integridade funcional do organismo, tais como, defeitos genéticos, baixo peso no nascimento, deficiência física ou mental. Ao contrário, os dotes estão relacionados com as capacidades, conhecimentos, habilidades e experiências que, por evoluírem ao longo da vida, ampliam os domínios nos quais os processos proximais podem operar de maneira construtiva (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

O terceiro grupo, por sua vez, refere-se às características de demanda concebidas como atributos pessoais que podem estimular ou impedir reações do ambiente social, no sentido de favorecer ou inibir a operação dos processos proximais no crescimento psicológico, e incluem aspectos como aparência física atrativa ou não atrativa e hiperatividade ou passividade (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

As características demográficas como idade, gênero e etnia também influenciam os processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento. De acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), a combinação de todas estas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e força dos processos proximais e seus efeitos no desenvolvimento.

Com a inclusão dessas características da pessoa no sentido de considerar todas as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento que envolvem também objetos e símbolos dos diferentes contextos, o modelo vai propiciar o entendimento das interações no desenvolvimento humano através de uma maior compreensão relacional das dimensões e propriedades tanto da própria pessoa como dos diversos contextos em que ela participa.

O contexto é o terceiro construto do modelo proposto por Bronfenbrenner, no qual ele define o ambiente como um sistema estruturado nas quatro instâncias, que se articulam e se influenciam. O ambiente ecológico de Bronfenbrenner refere-se a um conjunto de quatro sistemas interdependentes, abrangendo desde os contextos imediatos dos quais a pessoa participa, como casa, escola, local de trabalho (micro e

mesossistema) até estruturas sociais específicas e contextos mais amplos, nos quais os ambientes imediatos estão submersos, tais como os meios de comunicação e transporte, os sistemas de crenças vigentes, sistemas educacionais, políticos, econômicos, etc (exossistemas/ macrossistemas). Fatores presentes em cada um dos quatro sistemas ambientais, tais como os recursos materiais, físicos e sociais, sua estabilidade, organização, são características instigadoras do desenvolvimento tanto no ambiente da pessoa como na própria pessoa, pois além de interagir e promover, podem também dificultar ou impedir o desenvolvimento da pessoa.

O microsistema é definido como sendo o ambiente onde a pessoa em desenvolvimento estabelece relações face-a-face, as quais teriam como características: reciprocidade (o que um indivíduo faz dentro do contexto de relação influencia o outro, e vice-versa), equilíbrio de poder (onde quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades) e afetividade (que assinala o estabelecimento de sentimentos, preferencialmente positivos, no decorrer do processo), permitindo em conjunto, vivências efetivas destas relações também em um sentido fenomenológico.

Bronfenbrenner (1979) inicia a discussão sobre os elementos do microsistema com as atividades molares. Segundo Bronfenbrenner (1979) as atividades molares constituem a manifestação principal e mais imediata do desenvolvimento do indivíduo bem como das forças ambientais que instigam e influenciam o desenvolvimento que são as ações das pessoas. Para o autor todas as atividades molares são formas de comportamento, mas nem todos os comportamentos são igualmente significantes ou influentes no desenvolvimento comportamentos são formas de atividade molar; os que têm menos são denominados comportamentos moleculares. No entanto, para que uma atividade seja considerada como molar é necessário que as atividades tenham uma determinada persistência temporal e que tenham um significado para os indivíduos envolvidos no ambiente. O surgimento e autonomia da fala, por exemplo. Bronfenbrenner (1979) ressalta que uma atividade molar é diferente de um ato, que é percebido como instantâneo e portanto denominado de molecular.

Bronfenbrenner (1979) destaca o segundo elemento do microsistema como as estruturas ou relações interpessoais como contexto de desenvolvimento, o que indica que a presença de uma relação em ambas as direções, estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade, que é formada no momento em que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra. Em relação ao seu

potencial, as díades podem assumir três formas funcionais diferentes: observacional, de atividade conjunta e díade primária.

Uma díade observacional ocorre quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro e este percebe e reconhece que está sendo observado, entretanto, a efetivação necessária para a aprendizagem do comportamento ocorre quando a pessoa que está sendo observada emite alguma resposta, e quando ocorre esse comportamento, ela facilmente evolui para uma forma diádica mais ativa, uma díade de atividade conjunta. Uma díade de atividade conjunta é aquela em que os dois participantes se percebem realizando alguma atividade juntos, não querendo dizer que seja a mesma atividade, mas ao contrário, as atividades que cada um realiza tendem a ser um pouco diferentes, porém complementares.

Bronfenbrenner (1979) ressalta ainda que, uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis, não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente autonomia para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos. Para que uma díade de atividade conjunta exerça um impacto sobre o desenvolvimento dos indivíduos, depende de três características, sendo que, essas características não são exclusivas das díades de atividade conjunta, podendo estar presentes na díade observacional e na díade primária.

A primeira está relacionada à reciprocidade, onde em qualquer relação diádica e, especialmente no curso da atividade conjunta, o que A faz influencia B e vice-versa. A reciprocidade refere-se à maneira como os participantes interagem entre si. Esta interação pode gerar uma força motivacional própria, capaz de levar os sujeitos a um maior envolvimento em padrões de interações mais complexas.

A segunda característica dos processos proximais é o equilíbrio de poder, que para Bronfenbrenner (1979), se apresenta como uma importante característica para o desenvolvimento de uma criança, pois oferece a oportunidade à criança de aprender a enfrentar diferentes relações de poder, pois mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente que o outro. Esta aprendizagem contribui para o desenvolvimento cognitivo da pessoa em crescimento em diferentes ambientes ecológicos, ao longo da vida.

Como terceira característica, encontra-se as relações afetivas, que estão relacionadas aos sentimentos mais evidenciados entre os participantes do ambiente. Esses sentimentos podem ser mutuamente positivos, negativos, ambivalentes

(positivos em alguns aspectos e negativos para outros) ou assimétricos (quando A gosta de B e B não gosta de A ). Essas relações afetivas tendem a se tornar mais diferenciadas no curso da atividade conjunta. No momento em que as pessoas realizam atividades tendo sentimentos positivos um em relação ao outro e também ocorrendo a reciprocidade, é provável que aumentem o ritmo e a probabilidade de ocorrência dos processos de desenvolvimento.

E dessa forma, através dessas características (reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade) que estão presentes nas díades de aprendizagem observacional, mas, sobretudo nas díades de atividade conjunta vai ocorrer uma facilitação para uma formação de um terceiro tipo de sistema de duas pessoas, uma díade primária.

Uma díade primária é aquela que continua a existir para ambos os participantes mesmo quando eles não estão mais juntos. Entre os indivíduos existe uma forte relação emocional, o que faz que continuem a influenciar o comportamento um do outro mesmo quando já estão separados. Esse tipo de díade exerce uma força mais poderosa na motivação para aprendizagem e no direcionamento do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa.

Bronfenbrenner (1979) considera ainda que *“é mais provável que uma criança adquira habilidades, conhecimentos e valores de uma pessoa com a qual estabeleceu uma díade primária, do que de uma pessoa que só existe para a criança quando ambas estão concretamente presentes no mesmo ambiente”* (p.58). Embora cada uma tenha suas propriedades distintivas, as três formas de díades podem ocorrer tanto simultaneamente como separadamente.

O terceiro elemento do microsistema diz respeito aos papéis e estes, para Bronfenbrenner (1979), devem ser entendidos como *“uma série de atividades e relações esperadas de uma pessoa que ocupa uma determinada posição na sociedade e dos outros em relação àquela pessoa”* (p.85). Bronfenbrenner (1979) ressalta ainda que, não somente as expectativas de uma pessoa em relação à outra devem ser levadas em consideração, mas também o elemento de reciprocidade das expectativas das pessoas. Nessa direção, quando colocadas as pessoas em diferentes papéis, ainda que no mesmo ambiente, esses podem influenciar radicalmente os tipos de atividades realizadas e os relacionamentos em que as pessoas estão envolvidas.

Nesse sentido, o microsistema pode ser definido como um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento nos ambientes que ela frequenta e estabelece relações face a face

(Bronfenbrenner, 1979/1996). No microsistema, os processos proximais operam, produzindo e sustentando o desenvolvimento, entretanto sua eficácia depende da estrutura e do conteúdo dos mesmos (Bronfenbrenner & Morris, 1998), pois como já indicado acima, as interações ocorridas no interior do microsistema se dão com os aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente e são permeadas pelas características de disposição, recurso e de demanda das pessoas envolvidas (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A participação da criança em mais de um ambiente, ou seja, em mais de um microsistema a introduz em um mesossistema, que é definido como um conjunto de microsistemas, e que se amplia sempre que uma pessoa passa a freqüentar um novo ambiente. Os processos que operam nos diferentes ambientes freqüentados pela pessoa são interdependentes, influenciando-se mutuamente (Bronfenbrenner, 1986). Assim, a interação de uma pessoa em determinado lugar, por exemplo, na escola, é influenciada e também sofre influência de sua interação dentro de outro ambiente, como a família.

Essa transição para vários microsistemas abrange o conhecimento e participação em diversos ambientes (a família, a escola, vizinhança), que desse modo consolida diferentes relações e propicia o exercício de papéis específicos dentro de cada contexto, promovendo o desenvolvimento da pessoa. Esta passagem é chamada por Bronfenbrenner de transição ecológica.

Considerando os mesmos conceitos dos elementos do microsistema (atividades, relações interpessoais e papéis), Bronfenbrenner (1979) estabelece que as forças do mesossistema originam-se nas inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente. A natureza com que se estabelecem, permite ainda, que essas inter-relações possam ser categorizadas em participação multiambiental, laços indiretos, comunicação interambiental e conhecimento interambiental.

A participação multiambiental pode ser definida como uma rede social de primeira ordem, que é passível de efetivar-se através de um laço primário, isto é, quando envolve a participação do indivíduo em desenvolvimento em mais de um ambiente do mesossistema (família e escola), ou por meio de laços suplementares, quando envolve a participação de segundas pessoas (pais ou responsáveis) que participam desses mesmos ambientes sem serem, entretanto, os sujeitos principais (Bronfenbrenner, 1979).

Além dos laços primários e suplementares que ocorrem numa participação multiambiental, Bronfenbrenner (1979) identificou também outro tipo de ligação, as ligações indiretas. Este tipo de laço indireto é considerado como uma ligação intermediária e se estabelece quando da existência de uma pessoa que, embora não participe diretamente em nenhum dos ambientes que caracterizam a participação multiambiental, exercem influência sobre as pessoas naquele ambiente.

A comunicação interambiental, constituindo-se em informações ou mensagens intencionalmente transmitidas de um ambiente para outro podem ocorrer sob as mais variadas formas, dependendo das características e condições do ambiente em que os comunicantes se encontram. Um outro tipo de interconexão possível entre dois ambientes (escola e a família) é o conhecimento interambiental. A função mais importante do mesossistema talvez seja involuntária, ele serve como canal de transmissão de informação ou atitudes de um ambiente para o outro (Bronfenbrenner, 1979).

O potencial de desenvolvimento de um mesossistema aumenta quando existem ligações indiretas entre os ambientes que encorajam o crescimento de uma confiança mútua, orientação positiva, consenso de metas e equilíbrio de poder relativo à ação em favor da pessoa em desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, p.216).

O exossistema, por sua vez, envolve os ambientes que a pessoa não frequenta como um participante ativo, mas que desempenham uma influência indireta sobre o seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). Bronfenbrenner (1986) identifica três exossistemas muito importantes para o desenvolvimento da criança devido à sua influência nos processos familiares: o trabalho dos pais, a sua rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

O macrosistema é composto pelas ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979/1996). Assim, a cultura dos pais, as crenças transmitidas por suas famílias de origem, a situação em que vivem devem ser considerados, pois podem influenciar o modo de educação dos filhos.

O quarto componente do modelo bioecológico, o tempo, permite examinar a influência para o desenvolvimento humano de mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo de vida (Bronfenbrenner, 1986). O tempo é analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processo

proximal. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios de processo proximal através de intervalos de tempo maiores, como dias e semanas, pois os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento. O macrotempo focaliza as expectativas e eventos em mudança dentro da sociedade geral e através das gerações, como estes podem afetar e ser afetados pelos processos de desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida. Bronfenbrenner e Morris (1998) ressaltam que as mudanças que ocorridas através do tempo não são apenas produtos, pois também produzem durante a mudança histórica, devido a interação e a atividade das quatro propriedades do modelo bioecológico.

Sob esta óptica, o desenvolvimento é um processo que se dá ao longo do tempo, na medida em que o sujeito interage com o seu ambiente. Todavia, a noção de ambiente em Bronfenbrenner vai além do espaço imediato no qual o sujeito está inserido, sendo distinguido em função do nível de proximidade/distanciamento do indivíduo com o contexto, pressupondo-se que toda experiência individual se dá no ambiente ecológico, o qual *"é concebido como uma série de estruturas encaixadas, uma dentro da outra, como um conjunto de bonecas russas"*. (Bronfenbrenner, 1996, p. 5).

De acordo com Bronfenbrenner (1996) o essencial para o desenvolvimento é o ambiente na maneira como é percebido pelo indivíduo, e não como ele existe na realidade objetiva. Desse modo *"os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação"*. (p. 9).

## **1.2. Os Construtos-Chave Estratégicos Convergentes**

Considerando a necessidade de evidenciar uma concepção aproximada desses conceitos em razão da relação direta destes com o objeto do presente estudo, justifica-se a escrita desta seção. Trata-se, pois de conceitos mediadores fundamentais cuja inserção, neste estudo, serve para dar a clareza necessária e suficiente para facilitar a interação dialógica pleiteada.

### **1.2.1. Cultura**

Na relação de dependência da educação em relação a cultura, vale lembrar que tanto quanto educação, o termo cultura também é marcado pela sua polifonia, onde as concepções mais notórias, no mínimo, o interligam à condição específica marcante das classes sociais. Assim, é comum o uso das expressões cultura de

massa/cultura popular; cultura erudita de elite/cultura popular; cultura individual/cultura universal.

Analisando situação contemporânea similar, Kellner (1995) assinala que *“um dos méritos de certas posições pós-modernas é o de expandir o conceito de cultura, rompendo, ao mesmo tempo, as barreiras entre alta e baixa cultura. Isso possibilita a abertura de um amplo terreno de artefatos culturais para a análise crítica.”* (p. 106).

A compreensão de que a escola tem uma função social inequívoca e um compromisso com a cultura, lidando com saberes e reproduzindo distintos tipos de sujeitos sociais, parece amplamente ratificada na formulação de Brandão (1989) e de Severino (1994) que diz: *“cultura é o conjunto de objetos resultantes das atividades produtiva, social e simbólica dos homens”*.(p.81).

Ao afirmar que a condição humana é constituída pelo universo do trabalho, da política e da cultura Severino (1994) diz que a centralidade no trabalho, autoriza a entender a educação como uma forma de trabalho, que prepara para o trabalho e se faz mediante atividade de trabalho. A partir do universo da política, credencia a afirmar que educação é uma prática social, que expressa forças políticas de referência, como mediação de sociabilidade, por manter uma relação orgânica com a sociedade.

Tomando como referência o núcleo da cultura, é possível dizer que educação é o meio através do qual os bens simbólicos podem ser transmitidos, avaliados e transformados diante de novas exigências. É, também, processo de produção e de apropriação dos bens simbólicos, intencionalmente produzidos. Sintetizando essas anotações parciais, diz Severino (1994) que educação *“é atividade de trabalho e prática social que se utiliza de ferramentas simbólicas.”* (p. 80).

Tais concepções põem em evidência a existência de mundos distintos que têm no extremo a abundância e a escassez. Em sutil análise dessas formas de cultura no mundo contemporâneo marcado pela predominância da escassez, Santos (2001) afirma:

Os “de baixo” não dispõem de meios (materiais e outros) para participar plenamente da cultura de massa. Mas sua cultura, por ser baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massa. Gente junta cria cultura e, paralelamente, cria uma economia territorializada, uma cultura territorializada, um discurso territorializado, uma política territorializada. Essa cultura da vizinhança valoriza, ao mesmo tempo, a

experiência da escassez e a experiência da convivência e da solidariedade. (Santos, 2001: 14)

Afinada com essa concepção Laraia (1986) afirma que “*a cultura condiciona a visão de mundo do homem*”, sendo vista, ainda como “*uma lente através da qual o homem vê o mundo.*” (p.69). Diz, ainda que “*o homem vê o mundo através de sua cultura.*” (p.75).

### **1.2.2. Educação**

A educação, em sua origem, está ligada ao fim da fase tribal, que ocorreu até o momento em que a convivência dos homens entre si era baseada nas trocas de materiais, de serviços e de significados no âmbito das turmas, dos barcos de pesca, dos cantos das cozinhas, da lavoura familiar, das brincadeiras, dos ritos cerimoniais, dos cultos religiosos, das formas lingüísticas. A partir do momento em que as comunidades ganharam estágios organizacionais complexos instaura-se o contexto propício à emergência da educação. Ratificando tal assertiva Brandão (1989) afirma:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e da cultura; quando enfrenta (...) a questão da divisão social do trabalho, e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática tipos de profissionais e categorias de educandos evoluídos (...) de ensinar-e-aprender. (Brandão, 1989, p.16).

Brandão (1989) afirma que a educação existe e está contida na sociedade e na cultura, ou seja, que a educação tem um compromisso indelével com a cultura, com a civilização. Uma de suas tentativa de conceber a educação, resulta em uma concepção difusa, de certa maneira, em relação à cultura, pois o autor observa:

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas a seu modo ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. ( Brandão, 1989, p. 14).

Para Brandão (1989), o determinante da complexidade ganhou estágio organizacional se integra ao momento em que se institucionalizam as relações entre pessoas com a intenção de “ensinar-e-aprender”, sendo considerada por Brandão (1989)) “*como parte do processo pessoal de endoculturação e é também parte da aventura humana de tornar-se pessoa.*”(p. 24). Diz ainda o autor:

Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se

aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de “endoculturação”, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais. ( Brandão, 1989, p. 25).

Percorrendo a literatura na perspectiva de levantar como a educação é objetivamente concebida, foi possível destacar oito conceitos relevantes para efeitos instrumentais no presente:

1. Brandão (1989) destaca que o termo educação origina-se do latim “*educere*”, que significa extrair, tirar, desenvolver e consiste, fundamentalmente, na formação do homem de caráter. E mais:

A educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Não se reduz à preparação para fins exclusivamente utilitários, como profissão, nem para desenvolvimento de características parciais da personalidade, como um dom artístico, mas abrange o homem integral, em todos os aspectos do seu corpo e de sua alma, ou seja, em toda a extensão de sua vida sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica, social, para elevá-la, regulá-la e aperfeiçoá-la. É processo contínuo que começa nas origens do ser humano e se estende até a morte. ( Brandão, 1989, p.63, 64).

2. Na mesma linha de ênfase na polaridade individual, Brandão (1989) destaca a formulação de William James que diz: “*A educação é a organização dos recursos biológicos individuais, e das capacidades de comportamento que tornam o indivíduo adaptável ao seu meio físico ou social.*”(p.65)

3. Exemplificando uma concepção centrada na polaridade social, Brandão (1989) afirma que a grande força da educação reside no fato de que esta “*participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades*”.(p.11).

4. Uma visão que mescla distintas polaridades é a de Durkheim (1984) que inicialmente afirma ser a educação “*um meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência*”. (p.17).

5. Num segundo momento, prossegue o mesmo autor afirmando a dimensão social da mesma, ao afirmar:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não se encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais

que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que se destina particularmente. (Durkheim, 1984, p. 17).

Quando o critério passa a considerar a visão teórico-ideológica de quem se dispõe a conceber educação, os exemplos obtidos revelam o tangenciar de distintos ângulos do conceito, conforme as concepções referenciais, como o exemplificam os conceitos seguintes:

1. Piaget (1973) diz que a educação “*visa o pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto de relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida na escola*”.(p. 69).

2. Freire (1974) pretende que:

a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (Freire, P. (1974, p.42).

3. Saviani (1979) concebe a educação como “*uma atividade mediadora no seio da prática social global. Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização do método de ensino por mim preconizado*”. (p.83).

Uma concepção importante, do ponto de vista de que traceja a política educacional no país, é a que está formalizada na legislação que define as diretrizes nacionais da educação. Em nosso caso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, nº 9394/1996 (Brasil, CFE, 1996) determina:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Não têm sido poucas as críticas dos intelectuais às distâncias entre as falas idealizadas das promessas feitas pelo poder nacional e as realidades, onde o que deveria ser não tem equivalência naquilo que é.

Para Brandão (1989) a diversidade de formas/conteúdos e práticas/teorias de educação é tão grande que às vezes parece um gigante e outras vezes parece invisível, sendo notada apenas quando alguém coloca uma placa na porta com alguma indicação alusiva que a faz lembrar; e adverte: “(...) *uma nova maneira de*

*definir a educação como uma prática social cuja origem e destino são a sociedade e a cultura, foi formulada com muita clareza pelo sociólogo francês Émile Durkheim*". (p.70). Tal concepção hoje é amplamente ratificada nos ciclos de educadores.

Uma visão bastante apoiada no espaço deste trabalho é a que interliga educação à sustentabilidade, referida por Capra (2006) que, está interligada aos princípios básicos da ecologia e a uma "*compreensão sistêmica da vida que hoje está assumindo a vanguarda da ciência*". (p 14). A compreensão sistêmica além de constituir uma experiência de inserção pessoal na teia da vida, possibilita a tomada "*de consciência de como estamos inseridos num eco-sistema; numa paisagem como uma flora e uma fauna características; num determinado sistema social e cultural*". (p.14).

Em texto histórico de extrema relevância para compreender em profundidade a escola, Saviani (1989), em diálogo interativo com distintas teorias educacionais, clama pela necessidade de uma teoria crítica de educação, capaz de "*superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder, ainda que limitado.*" (p.41).

Na luta contra a marginalidade e os problemas do rebaixamento do ensino dirigido às camadas populares e em defesa de uma escola de qualidade para elas, o autor advoga a "*valorização dos conteúdos de uma pedagogia revolucionária*" (Saviani, 1989) que,

(...) longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (...) A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social (...) entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (Saviani, 1989, p. 71, 75).

A narrativa em pauta põe em evidência a dupla polaridade dos conceitos-chave em apreço, fazendo emergir o caráter ideológico e a dimensão individual e

social da educação, da cultura e da escolarização – este último, faz remissão a um outro construto em seus desdobramentos correlatos, a escola.

### **1.2.3. Escolarização**

Entendida a educação escolarizada como a educação formal, que acontece no espaço institucional da escola, é importante priorizar uma ação contextualizada, que assuma o ensino como processo multidimensional, situado em um tempo e lugar histórico. Essa concepção compele a uma formação que alia a dimensão técnica à política e pedagógica, no processo de escolarização, onde o ensino é fundado na produção de conhecimento levado pelo professor ao aluno e vice-versa, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Candau (1983) assinala que o processo ensino-aprendizagem é multidimensional, ou seja, precisa ser analisado de tal modo que articule as dimensões humana, técnica e político-social, pois é um processo em que está sempre presente o relacionamento humano.

A dimensão técnica se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação sistemática com a intenção de propiciar melhores condições de aprendizagem, ou seja, são os aspectos objetivos e racionais do processo de ensino-aprendizagem tais como seleção de conteúdos, avaliação, estratégias de ensino. No entanto, essa dimensão técnica não deve ser dissociada das demais, sob pena de se cair no tecnicismo, que parte de uma visão unilateral do processo e é configurado a partir de uma dimensão técnica e meramente instrumental.

Esta dimensão tem que ser contextualizada e analisada associando-a às suas dimensões político-sociais e ideológicas, pois não é algo neutro e meramente instrucional, haja vista que todo processo de aprendizagem é situado, portanto a dimensão político-social lhe é inerente. A dimensão político-social impregna toda a prática pedagógica que possui em si elementos dessa natureza, pois acontece em uma cultura específica, trata com pessoas concretas, com classe social definida.

Daí a autora afirmar que a função da educação tem uma dimensão técnica e política dialeticamente relacionadas. A dimensão política da educação realiza-se na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social., ou seja, a educação cumpre sua missão política quando através de sua prática educativa, prepara o cidadão a vida política, isto é, para a compreensão da totalidade social onde ele está inserido.

Em outras palavras, o processo educativo desenvolvido nas escolas tem como objetivo a socialização do conhecimento elaborado para assim gerar outros saberes. Do ponto de vista técnico, isto implica a criação de conteúdos e técnicas para garantir a aprendizagem, os quais não sendo elementos neutros, são selecionados, transmitidos e transformados, em função de determinados interesses da sociedade. E aí está o papel político da educação, na medida em que a mesma, não sendo neutra, se cumpre sempre na perspectiva de determinado interesse.

Quanto à preocupação de qual a melhor formação para os jovens do mundo atual, de qual a estrutura mais adequada para o sistema de ensino e de qual a relação pedagógica ideal professor-aluno está intimamente ligada às competências que um bom professor deve ter. E essas questões não podem ser respondidas fora do contexto mais amplo e complexo da sociedade atual. Entretanto, deverá ter um equilíbrio crítico entre duas faces – a local e a global, para balizar o projeto educacional de qualquer sociedade.

De um lado, a cultura, os costumes, os ideais de cada povo devem ser preservados, mas do outro lado devem ser considerados os rumos do desenvolvimento socioeconômico internacional que determinam as condições de vida e o trabalho no contexto do qual o cidadão deverá se desenvolver e ganhar seu próprio sustento.

Apesar dos modernos recursos dos meios de comunicação ampliarem o espaço educativo para além do ambiente escolar, a educação formal continua sendo insubstituível, tanto para o desenvolvimento da personalidade individual quanto para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a inserção do indivíduo na sociedade. Conscientes disso, as sociedades começam a perceber que a educação é um dos fatores básicos de sustentação de um sistema democrático. A educação, então, deixa de ser assunto apenas de pedagogos para tornar-se uma preocupação de vários setores sociais, desde o econômico e o político até o das organizações sociais de base.

Segundo Sacristán e Gómez (2000) a escola tem quatro funções primordiais que são a Função reprodutora ("garantir a reprodução social e cultural como requisito para sobrevivência mesma da sociedade" (p. 14)); a Função educativa 1: *"utilizar o conhecimento para compreender as origens das influências, seus mecanismos, intenções e conseqüências, e oferecer para debate público e aberto as características e efeitos para o indivíduo e a sociedade desse tipo de processo de reprodução"*. (p.22); a Função compensatória: *"atenuar, em parte, os efeitos da*

*desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis, no cenário social". (p. 24); e finalmente, a Função educativa 2 : "provocar e facilitar a reconstrução de conhecimentos, atitudes e formas de conduta que os(as) alunos(as) assimilam direta e acriticamente nas práticas sociais de sua vida anterior e paralela à escola"(p.25).*

O papel da escola seria, então, o de preparar e oferecer condições para que seus alunos pudessem construir sua cidadania, pois a escola não é uma instituição neutra, ao contrário, influencia e sofre influências do contexto em que se encontra e de seu tempo histórico. Mas, para tal propósito, a escola deve estar voltada cada vez mais para a produção do conhecimento devido às exigências da sociedade atual frente aos avanços tecnológicos e as transformações econômicas e culturais. Estas e outras questões fazem com que a escola configure-se como um contexto de desenvolvimento e aprendizagem

Dentro de uma visão sintética e antropológica acerca da educação, Brandão (1989) afirma que ela está presente sempre que surgem projetos sociais de condução e controle, que impliquem processos de ensinar-e-aprender; e no momento que ela (a educação) se subordina à pedagogia surge o ensino formal, institucionalizado, gerido pela escola, o aluno e o professor. Diz ainda o autor que a educação é um dos meios para criar guerreiros ou burocratas, consoante determinada ideologia – visão social de mundo, e por isso não existe “*uma forma única nem um único modelo de educação*”. E prossegue: “*A escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante*”. (p. 09).

Na perspectiva afirmada por Segura (2001) a escola “*representa um espaço fundamental para iluminar o sentido da luta ambiental e fortalecer as bases de formação da cidadania Falar na escolarização enquanto espaço que contribuir, decisivamente, na construção cultural do estudante*”. (p.21). Em que pese o fato, de que é uma instituição pouco aberta a reflexões sobre a dinâmica socioambiental, como o assinala o mesmo autor.

Na perspectiva de Callenbach (2006) “*dar definições inesperadas a palavras conhecidas é também uma maneira de mudar ou expandir a imaginação e as perspectivas*”. (p. 69,70). Exemplifica com a experiência de um projeto do Centro de Eco-Alfabetização onde “*currículo significa o conjunto de experiências de um estudante, numa combinação de conteúdo e contexto*”. Esta é a concepção fomentada neste estudo.

Sobre a instituição escolar convém frisar a advertência de Segura (2001) de que não se trata de imputar à escola toda a responsabilidade de

‘construir um mundo melhor’, pois ela não é tudo na vida das pessoas (Freire & Shor, 1986). É ingenuidade alimentar a ilusão de que sozinha terá o poder de transformar a sociedade, já que ela também é um produto da sociedade. Seu papel, então, é servir como ferramenta para estimular a reflexão, propiciar conhecimentos e subsidiar a ação, com vistas a minimizar os danos ambientais e reforçar o potencial político de cada indivíduo para que partilhe responsabilidades no convívio social, isto é, estabelecer as bases de uma ‘nova aliança’ entre sociedade e natureza. (Segura, 2001, p.44).

As sutis observações do autor remetem ao contexto do presente estudo, ao mesmo tempo em que predispõe a discutir os três construtos estratégicos correlatos, a seguir.

#### **1.2.4. Ecologia**

O conceito ecologia, tal como aqui ora focalizado, tem uma ligação estreita com o conceito sistema do qual este estudo também compartilha. Mas o conceito ecologia tem, neste estudo, uma conotação específica, que se interliga ao pressuposto enunciado por Callenbach (2006) segundo o qual

(...) o mundo na realidade é mais uma rede de energias interligadas do que um conjunto de objetos separados (...) o mundo é hoje descrito como constituído de padrões que se justapõem e interagem entre si (...). Os objetos e seres aparentemente sólidos que vemos ao nosso redor são, na verdade, na sua maioria, espaços vazios, nos quais se manifestam sistemas de padrões energéticos. (Callenbach, 2006, p.71).

O mesmo autor concebe e advoga uma visão ecológica de mundo que rompe com a concepção estreita vigente de economia, pois reconhece que “(...) *o verdadeiro produto interno bruto é o biológico, não o industrial (...)* valoriza cada aspecto extremamente complexo da teia da vida que predominou na terra durante quatro bilhões de anos”.

A concepção de ecologia defendida neste estudo, alinha-se também, ao ideário de Bronfenbrenner (1979,1998).

Tanto quanto a Ecologia, a Psicologia da Gestalt são campos fundamentais de estudos e pesquisas que contribuíram, de modo original e historicamente, para as concepções do pensamento vigente acerca da vida biológica, social e cultural e nos quais se detêm as seções seguintes.

Segundo Capra (2007) os biólogos tiveram nos psicólogos alemães, desde o início, os interlocutores privilegiados, no debate sobre o problema da forma orgânica

e prossegue lembrando que no âmbito da psicologia alemã o termo designativo para forma orgânica é Gestalt. Lembra o autor que a filosofia também contribuiu nessa discussão, destacando que “o filósofo Christian Von Ehrenfels caracterizou uma Gestalt afirmando que o todo é mais do que a soma de suas partes, reconhecimento que se tornaria, mais tarde, a fórmula-chave dos problemas sistêmicos” e prossegue:

Os psicólogos da Gestalt, liderados por Max Wertheimer e por Wolfgang Köhler, reconheceram a existência de totalidades irresistíveis como o aspecto-chave da percepção. Os organismos vivos, afirmaram eles, percebem coisas não em termos de elementos isolados, mas como padrões perceptuais integrados – totalidades significativamente organizadas que exibem qualidades que estão ausentes em suas partes. A noção de padrão sempre esteve implícita nos escritos dos psicólogos da Gestalt, que, com frequência utilizavam a analogia de um tema musical que pode ser tocado em diferentes escalas sem perder suas características essenciais. (Capra 2007, p.42).

Lembra Capra (2007) que a escola de pensamento Gestalt contribuiu substantivamente para a Psicologia, principalmente nos campos da aprendizagem e da natureza das associações; sendo a abordagem holística outra contribuição correlata, no campo da psicoterapia Gestalt, que enfatiza a integração das experiências pessoais em totalidades significativas, cuja origem remonta aos anos 1960.

Outra contribuição da Gestalt, lembrada pelo autor, é a sua interligação com um movimento de protesto contra a fragmentação e a alienação crescente da natureza humana.

No interior das instituições escolares e universitárias, a Gestalt vai integrar-se às exigências de um mundo de trabalho saturado da estreiteza das especializações, que implica na práxis (teoria & prática) disciplinar e ávido por uma visão de mundo distinta, o que veio a culminar com o movimento totalizante de inter e mesmo de transdisciplinaridade.

Por isso Capra (2007) diz: “*a biologia organísmica, a psicologia da gestalt, a ecologia e, mais tarde, a teoria geral dos sistemas, todas elas existem a partir desse Zeitgeist holístico*”. Assim, arremata o autor:

os biólogos organísmicos encontraram uma totalidade irreduzível nos organismos, os físicos quânticos, em fenômenos anatômicos e os psicólogos da Gestalt na percepção, os ecologistas a encontraram em seus estudos sobre comunidades animais e vegetais. A nova ciência da ecologia emergiu da escola organísmica de biologia durante o século XIX, quando os biólogos começaram a estudar comunidades de organismos. (Capra, 2007b, p.43).

Vale lembrar que as contribuições da Ecologia e da Gestalt acabaram fomentando o caldo de cultura para se pensar em contexto.

### **1.2.5. Contexto**

Segundo Durham (1986), no mundo antropológico foi Malinowski quem cunhou a expressão “contexto da situação”, justificado pela necessidade de um termo que expressasse todo o ambiente interativo das enunciações marcantes nas relações entre pessoas. Entendia o autor que o contexto de uso remetia ao ambiente das interlocuções. Não se dando por satisfeito, criou ainda outro termo que veio ampliar o jargão da área: “*contexto cultural*”, para designar ou aludir aos aspectos culturais envolvidos na situação de referência.

Para Malinowski, a compreensão de um texto depende, fundamentalmente, do entendimento que se tenha desses dois tipos de contexto. Daí a interligação do termo contexto com o campo das teorias lingüísticas. Vale notar que no texto intitulado “Alienígenas em sala de aula” de Bill Green e Chris Bigum, publicado no livro organizado por Silva (1995) foi registrado que no tempo/espaço atual movido pelo “ciberespaço”, que constitui um espaço vetorial através do qual milhões de computadores estão interconectados, “*pouco resta do contexto no sentido tradicional modernista*”.(p.231). Portanto, colocado em uma concepção distinta da que é compartilhada neste estudo.

Este estudo compartilha com as idéias de Bronfenbrenner (2002) em que o desenvolvimento consiste em um processo de interação bidirecional que é estabelecida entre as características da pessoa e seu contexto, desenvolvida através do tempo e afetada por influências que emanam de outros contextos. Desse modo, é muito importante compreender como o indivíduo percebe tais contextos e interações. Bronfenbrenner concebe o sistema ecológico como uma disposição seriada de estruturas concêntricas e interdependentes, com quatro sistemas, progressivamente mais abrangentes, e que operam, influenciando o desenvolvimento humano: microsistema; mesossistema; exossistema; e macrossistema (Bronfenbrenner, 1979), conforme já exposto na primeira seção deste capítulo.

Para além dessas concepções vale destacar o conceito “sistema” que se interliga ao de contexto.

### **1.2.6. Sistema**

Na perspectiva dicionarizada de Lalande (1993) sistema significa “*conjunto de elementos, materiais ou não, que dependem reciprocamente uns dos outros de*

*maneira a formar um todo organizado*”. (p.1034). Assim, a dependência recíproca demarca e reforça a necessidade de mais de um elemento; da mesma forma em que a relação orgânica implica estrutura organizada entre os elementos. É nessa direção que se coloca a noção de sistema escolar como conjunto de escolas.

A história do pensamento sistêmico vigente conta, na sua origem, com a contribuição de campos de conhecimentos afins, sobretudo a Ecologia, a Antropologia a Filosofia e a escola de pensamento psicológica da Gestalt.

Uma das contribuições do pensamento malinowskiano reside na noção de que a realidade social só pode ser apreendida enquanto sistema, que constitui a base e origem dos conceitos de totalidade, de integração e de inter-relação funcional na análise da cultura, conceitos centrais na perspectiva culturalista.

Ao analisar a mudança que pôs em evidência o pensamento sistêmico contemporâneo Capra (2007a) diz que:

(...) para entender os princípios da ecologia é preciso uma nova maneira de ver o mundo e de pensar – em termos de relações, conexões e contexto – o que contraria os princípios da ciência e da educação tradicionais no Ocidente. Essa forma de pensar contextual ou sistêmica envolve várias mudanças de pontos de vista. (Capra, 2006, p.48).

Dentre tais mudanças, o autor destaca seis, presente nos mapas de relações, resumidas nos seguintes termos: (1) as propriedades do todo nenhuma das partes tem; (2) os eco-sistemas são marcados por uma série ou rede de relações embutidas em rede maiores; (3) A mudança de foco das partes para o todo implica a centralidade do pensamento contextual (não-analítico), relativo ao ambiente circundante, pois todo pensar sistêmico é um pensar ambiental; (4) nem todos as relações e contextos são quantificáveis, mas são importantes; (5) a ênfase tem de ser no processo e não na estrutura, que põe em evidência a renovação, a mudança a transformação; e (6) outra centralidade é nos padrões, configurações que se repetem; e não nos conteúdos, o que o sistema de vida em foco contém.

Analisando a virada conceitual na temática do pensamento sistêmico moderno, difundido a partir das contribuições analíticas de Descarte, Capra (2007b) diz que *“a emergência do pensamento sistêmico representou uma profunda revolução na história do pensamento científico ocidental”*.(p.41). Entretanto, durante o século XX o conceito foi revisado passando a ser assinalado que *“os sistemas não podem ser entendidos pela análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo do todo mais amplo”*, o que reverteu a percepção da relação entre partes e todo, onde

os princípios básicos de organização é que passam a governar o pensamento sistêmico – não mais em blocos de construção. Assim, prossegue o autor dizendo que o “*pensamento sistêmico é ‘contextual’, o que é oposto ao pensamento analítico*”, de inspiração cartesiana. Pois “*a análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo*”.

Reforçando a noção de que o mundo está em contínuas relações de integração e que vê os sistemas como totalidades integradas, irredutíveis a unidades menores, Capra (2007a) afirma: “*o pensamento sistêmico é pensamento de processo; a forma torna-se associada ao processo, a inter-relação à interação, o os opostos são unificados através da oscilação*”. (p. 261).

É importante assinalar que na teoria sistêmica cada esfera integrante da rede de relações constitutivas é estratégica, na medida em que marca, caracteriza e sustenta a própria condição sistêmica. Pois cada esfera é concebida como elo que, por possuir nível operatório de abrangência e poder específico recebe nomeação própria e exerce determinado papel no conjunto sistêmico, dando evidência exemplar à relação epistemológica entre parte e todo.

É nessa perspectiva que o presente estudo dá visibilidade exemplar e concreta a tal noção, na própria apresentação dos resultados do estudo, que se desdobra nos distintos elos da rede sistêmica com a qual se interligam o objeto e o *locus* do estudo.

### **1.2.7. A Escola Enquanto Contexto de Desenvolvimento**

Em que pesem as distintas perspectivas e expectativas em relação à instituição escolar, neste trabalho é assumida a concepção que entende a escola enquanto contexto de desenvolvimento e que, portanto, deve dotar os alunos “*não só, nem principalmente, de conhecimentos, idéias, habilidades e capacidades formais, mas também, de disposições, atitudes, interesses e pautas de comportamento*”. (Sacristán & Gómez, 2000, p.14/15). Tem, portanto, como principal objetivo a socialização dos alunos para torná-los aptos para o mundo trabalho como indivíduos produtivos e também para que possam incorporar-se à vida adulta e pública como cidadãos.

No contexto escolar, as crianças experienciam inúmeras situações: relações entre pares, grupos, amizade, competição, rivalidade, aprendizagem e descoberta do novo, entre tantas outras. A escola pode promover a auto-estima e auto-eficácia dos estudantes, capacitando-os em habilidades sociais, além de influenciar o

relacionamento entre o grupo de iguais, através de suas normas, regras e da cultura desta instituição (Lisboa, 2005).

Nesse sentido Lisboa & Koller (2004) ressaltam que *“a escola é o cenário privilegiado que reúne jovens, desenvolvimento humano e aprendizagem”*. Portanto, configura-se como um lugar de oportunidade social, compreendido como ambiente físico, ambiente social (professores, colegas) e de aprendizagem (trocas, conteúdos, materiais, informações), capaz de inserir a criança como um membro produtivo da sociedade. Nesse sentido, a escola deve, portanto, promover mais do que aquisição de conhecimentos, deve ser um contexto de educação e socialização.

A socialização refere-se à seleção explícita de comportamentos aceitáveis pelos membros de uma sociedade, acontece, portanto, informalmente nas situações do cotidiano como resposta às necessidades do momento e algumas vezes envolve simples observação, desafios e imitação de ações simples que ocorrem no dia-a-dia. Entretanto, socialização inclui também situações estruturadas de aprendizagem em locais estabelecidos e com pessoas especialistas em alguma área do conhecimento.

Corsaro (1985) resalta que o processo de socialização tem sido visto tradicionalmente de duas maneiras. Uma define socialização como a internalização pelas crianças das habilidades e conhecimento dos adultos. No seu entender, esta perspectiva é fundamentalmente behaviorista, com ênfase na modelação (ou imitação) e no reforço como um mecanismo principal na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Como resultado, essa abordagem enfatiza a importância dos cuidadores, cujas contribuições são fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, é relegado à criança um papel passivo. O processo de socialização é, portanto, unilateral, pois a criança é formatada e modelada pelos cuidadores.

Em outra perspectiva, a noção de socialização pode ser ampliada, enfatizando o papel ativo da criança nesse processo, acreditando que a criança interpreta, organiza e usa as informações do ambiente em que vive e nesse processo adquire ou constrói as habilidades e o conhecimento dos adultos. Essa perspectiva tem sido expressada pelos interacionistas (porque as crianças adquirem habilidades e conhecimentos na interação com os outros) e pelos construtivistas (porque as crianças constroem ativamente seu mundo social) (Corsaro, 1985).

No entanto, Corsaro (1985:53) entende que a abordagem construtivista não se encontra na direção oposta às teorias behavioristas, como muitas vezes se tem acreditado. Nesta perspectiva, afirma que:

(...) os construtivistas não negam que as crianças imitam adultos (e outras crianças), ou que o reforço é um fator de socialização. Construtivistas, entretanto, acreditam que esses mecanismos não podem dar conta da complexidade do processo de socialização. Os modelos dos adultos e o reforço são importantes contribuições para as crianças. Contudo, construtivistas acreditam que há inúmeras outras contribuições informacionais tão importantes quanto e essas informações são sempre interpretadas, organizadas do ponto de vista da criança. Para os construtivistas, as perspectivas das crianças estão continuamente mudando e são relacionadas ao nível de desenvolvimento cognitivo e às características estáveis da criança.

Nessa direção, cita o trabalho de Cicourel (1978) com sua noção de procedimentos interpretativos e seu modelo interativo de discurso, que tem importantes implicações para a compreensão da socialização na infância. Esse autor seguindo a mesma linha da perspectiva de desenvolvimento de Piaget, Vygotsky e Mead, que também são conhecidos teóricos construtivistas, argumenta que os modelos de conhecimento dos adultos e a competência interativa não deveriam ser impostos para a criança, pois nesse processo de adquirir essa competência e o conhecimento social, as crianças movem-se ativamente através de estágios de gramática, de procedimentos interpretativos e imposições do mundo social. Sugere, então, que a melhor fonte de dados para entender o processo de socialização é a interação social diária da criança com os adultos e seus pares. Ressalta, entretanto, que a importância da cultura de pares no mundo das crianças tem sido relativamente pouco explorada.

Assim, Corsaro (1985) concorda que a interação adulto-criança seja de central importância para a socialização na infância, mas a principal contribuição de sua perspectiva é que as crianças da pré-escola também adquirem e usam habilidades interativas e interpretativas e o conhecimento social na interação com seus pares. E é nesse ponto de vista que ele apresenta uma abordagem essencialmente interpretativa, em que a criança é vista como um descobridor de um mundo dotado de significado: *"(...) a criança começa a vida como ser social dentro de uma rede de relações definida previamente e através do crescimento da comunicação e da linguagem, a criança, na interação com outros, constrói um mundo social".* ( Corsaro, 1985, p. 73).

Desse modo, partilha-se aqui a concepção de Corsaro segundo a qual essa abordagem vai além da visão construtivista, por argumentar que as crianças não apenas atuam em seu ambiente, elas participam de um mundo social, ou seja, por enfatizar os micro-processos através dos quais a interação se faz presente. Nesse sentido, a socialização na infância pode ser vista como a participação das crianças e a

sua produção em uma série de cultura de pares, nas quais o conhecimento e as práticas infantis são gradualmente transformadas em conhecimento e habilidades necessárias para a participação no mundo dos adultos.

A socialização na infância envolve a aquisição e o uso, pela criança, de habilidades interativas e comunicativas em seu mundo diário. Deste modo, o conhecimento da cultura de pares, suas características peculiares, é fundamental para o entendimento do desenvolvimento social da criança e de maneira mais geral uma teoria da socialização.

É fundamental considerar que o desenvolvimento social da criança é uma necessidade para a integração das informações sobre o seu mundo - descoberto em um trabalho micro-etnográfico empregado em seu estudo por meio de teorias interacionistas ou construtivistas do desenvolvimento humano.

A identificação de características da cultura de pares é importante por causa de suas implicações para o desenvolvimento social da criança, ajudando a melhor compreender as crianças, como elas constroem e participam do mundo de pares e como elas vêem o mundo dos adultos.

A teoria de socialização na infância deve ir além da identificação de passos ou estágios que as crianças se movem para se tornarem adultas, ou seja, deveria também envolver um entendimento do mundo das crianças. As crianças adquirem habilidades comunicativas e conhecimento social na interação com pares, mas o autor sente-se frustrado com a difícil tarefa de identificar a conexão entre uma experiência específica e a manifestação da aprendizagem subsequente. O problema está na imposição de uma visão linear da aprendizagem que enfatiza a passagem da criança através de estágios ou experiências específicas de preparação para o mundo adulto.

Para entender a socialização da criança é necessário observar a rotina diária de atividades da criança como se elas estivessem embutidas em seus mundos. Passa-se então a ter olhar privilegiado para o mundo lúdico infantil, pois neste ocorrem importantes experiências de aprendizagem, circulação de crenças e valores de sujeitos produtores de cultura.

A socialização não é somente um processo através do qual as crianças se tornam adultas. É um processo no qual as crianças participam e sucessivamente movem-se através de uma série de experiências de cultura de pares (Corsaro, 1985). Um entendimento completo da socialização na infância depende da documentação dos elementos da cultura de pares e os pontos contínuos de contato entre cultura de

pares e mundo dos adultos. Entende-se que essa perspectiva é congruente com a Harris (1995).

Contemporaneamente esta perspectiva passa a ser partilhada por teóricos e pesquisadores da antropologia e da sociologia. Segundo Cohn (2002) um conjunto de estudos das últimas duas décadas do século XX têm discutido a criança em relação ao lugar que ocupa na sociedade, enfatizando o seu papel na construção e reprodução da organização social.

Ressalta ainda que textos mais recentes revêem o modo de lidar os temas de socialização e infância na antropologia. Os mesmos propõem que a socialização não deva ser vista como um processo com final estabelecido e conhecido, ou seja, tratando a criança como um ser que se torna gradativamente adulto, pois essa visão seria a causa do desinteresse da antropologia por estudos da infância. Assim, além de se rever o processo de socialização, se propõe o estudo da infância como um mundo autônomo e particular, com suas experiências e vivências. Muito dessa nova concepção nasce da crítica de como a antropologia vem concebendo a criança como reprodutora do mundo adulto, não percebendo que as mesmas são atores sociais ativos e produtores de cultura (Caputo, 1995).

Contudo, Cohn (2002) afirma que a antropologia tem se voltado cada vez mais ao tema da infância possibilitando tratar a criança dentro de seu próprio mundo que é qualitativamente diferenciado do mundo adulto, ou seja, o universo infantil é visto como capaz de apreender de forma diferenciada e relevante a realidade em sua volta, não mais como um mundo incompleto, nem visto "*como uma experiência parcial do mundo do adulto*".(p.233). Desse modo, a perspectiva da criança e sua análise de mundo torna-se importante para a etnologia de uma sociedade, uma vez que se passa a enfatizar a agência e a recepção do que é transmitido para elas.

Assim, se revê o papel socializador e a função perpetuadora da socialização, antes exclusiva dos adultos. Os processos de transmissão oral levam a essa reflexão, pois apresentam o caráter produtivo e não meramente reprodutivo do aprendizado, demonstrando que produção e reprodução de uma cultura caminham lado a lado. O aprendizado das crianças indígenas, por exemplo, pode ser conhecido através das brincadeiras entre elas, pois de acordo com Nunes (2002) configura-se como um modo de conhecer e conhecer-se, tendo momentos de transmissão e recepção próprios.

Cohn (2002) afirma que esses novos direcionamentos das reflexões sobre a criança, o aprendizado e a socialização, possibilita, cada vez mais, apreender e

analisar o universo infantil especificamente. Da mesma forma, os processos de educação e aprendizagem próprios das sociedades analisadas podem ser melhor apreendidos partindo-se da concepção e reflexão desses processos que lhe são próprias, isto é, suas crenças, valores, rotinas.

Essa compreensão não deve ser entendida em oposição com as colocadas pelos adultos, mas a ela integrada. O conjunto de conhecimento científico acumulado na área de psicologia social e do desenvolvimento acerca do papel das crenças, valores e rotinas familiares no desenvolvimento infantil deve ser compreendido integrando-se de forma sistêmica com a cultura de pares. Cultura familiar e cultura de pares formam um todo integrado que delineiam o desenvolvimento infantil.

Pelo que se pode depreender das articulações acima estabelecidas, a problemática da relação do ensino formal com o conhecimento informal, do interjogo das habilidades cotidianas com as demandadas e exigidas no ensino formal, não está restrita aos domínios das ciências pedagógicas, demanda uma compreensão complexa do problema, incluindo aspectos da antropologia, da psicologia social, da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento.

Nessa direção, ressalta-se a importância do processo de ensino e aprendizagem que acontece no âmbito escolar, aliado, em uma relação de troca recíproca, ao mesmo processo que se realiza no mundo externo da criança, ou seja, na família e outros ambientes que ela convive.

Tradicionalmente, o processo de aquisição de novas habilidades é denominado de aprendizagem, é por meio dela que a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que seu grupo social valoriza e conhece. Esta aquisição se dá efetivamente através da interação com outras pessoas. Aprendem, portanto através de ações partilhadas mediadas pela língua, pelas linguagens e pela instrução.

Nas sociedades ocidentais industrializadas, grande parte do processo de aprendizagem culturalmente valorizada é oferecida por instituições, particularmente a instituição escolar. Nela, o professor é um dos principais atores: é ele quem estrutura as condições para a ocorrência de interações professor - aluno - objeto de estudo que levam à apropriação do conhecimento. A escola é, deste modo, a instituição social que, através de seus pesquisadores, sistematiza e distribui o conhecimento. Em sala de aula, há uma organização prévia de situações que propiciam o aprimoramento dos processos de pensamento e da capacidade de aprender.

Contudo, o conjunto de conhecimentos e domínios de habilidades de uma criança não está restrito somente àqueles desenvolvidas no contexto escolar. No grupo familiar, e no grupo de pares, e no geral, o conjunto de experiências do cotidiano formam um conjunto que se integra sistemicamente com as do ensino formal. Apesar de sua integração sistêmica, apresentam diferenças no referente à sua natureza. Os conhecimentos adquiridos nas interações cotidianas, diferentemente do contexto escolar, são assimilados de modo espontâneo, a partir de sua experiência, dirigidos basicamente pelas motivações intrínsecas de cada sujeito.

Por outro lado, a escola e as interações cotidianas, mais do que servirem de contextos de aprendizagem, ampliam sua influência, à medida que propagam crenças e valores que são fundamentais e marcantes na constituição do sujeito. Dependendo do contexto social, essas duas formas de aprendizagem, podem não necessariamente colidir, ocorrendo em paralelo. Pode-se dizer que o distanciamento ou a aproximação está na dependência de como, principalmente, cada instituição lida com o mundo não institucional; a aprendizagem escolar e a socialização da criança são faces integradas de um mesmo âmbito, o desenvolvimento.

Ao discutir a relação entre aprendizagem escolar e desenvolvimento, na perspectiva vygotskiana e similares, Baquero (1998) afirma que a escolarização exerce um “impacto” cognitivo, no estudante. E mais:

A constituição das formas mais avançadas dos Processos Psicológicos Superiores parece depender da participação do sujeito em atividades sociais específicas reguladas por dispositivos culturais, que se proponham, mais ou menos deliberadamente, a promover desenvolvimentos subjetivos também específicos. Não tratariam de outra coisa os processos de escolarização. (Baquero, 1998, p.76-77).

Prossegue o autor, evidenciando os aspectos do desenvolvimento ou funcionamento cognitivo decorrentes das práticas de escolarização ou alfabetização, ora resumidos nos seguintes termos:

A escolarização fomenta habilidades perceptivas, relacionadas ao grafismo; amplia a habilidade de lembrar voluntariamente, unidades de informação, sem recorrer a associações outras; interfere na habilidade de organização de objetos, segundo orientações categóricas abstratas e não funcionais – mais ou menos psicológicas; possibilita mobilidade para alterar e justificar possíveis critérios de classificação e facilita a habilidade de resolver problemas, usando informações contidas no problema, sobretudo naqueles típicos do período operatório formal de que fala Piaget. (Baquero, 1998, p.76-77)

O autor prossegue recorrendo a situações de pesquisa de autores que trabalham na linha vygotskiana, e comparam crianças que passaram pela escolarização e crianças desprovidas de escolarização, e que concluem ser a escola um contexto de desenvolvimento das formas superiores, ou seja, abstratas de classificação.

Em outro texto Salvador (2000) ratifica essa noção, dizendo que os “*processos de construção do conhecimento que se produzem na escola são com frequência da natureza, das funções e das características da educação escolar*”.(pg.361).

Entretanto, a valorização e a conseqüente motivação para o ensino formal não começam na escola e, por outro lado, os processos de socialização da criança não são estritamente dependentes dos ambientes não-escolares. De fato, entende-se que quanto mais distantes as atividades escolares do cotidiano estiverem mais penoso se torna o processo de aprendizagem de conceitos formais - situações facilmente visualizadas em famílias de baixa renda ou em contextos rurais do campo ou ribeirinhos amazônicos. No último caso, trata-se de um povo totalmente invisível às políticas públicas, e infelizmente também, da própria comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, conhecer o modo de vida ribeirinho e suas práticas em relação à educação de seus filhos é altamente instigante, uma vez que a literatura corrente evidencia a existência de uma lacuna em relação a estudos que assumam esse tipo de investigação na escola enquanto *lócus* privilegiado de estudos.

A revisão da literatura na área de estudos sobre escola mostrou que a ênfase recai, basicamente, sobre aspectos como desempenho escolar (baixo rendimento, dificuldades de aprendizagem) e comportamento (indisciplina). Contudo, a maioria dos estudos demonstrou a importância do envolvimento parental na escola para a minimização desses problemas e, conseqüentemente, a importância das relações entre família e escola. Entretanto, apesar da diversidade de pesquisas sobre a e na escola, verifica-se que alguns estudos internacionais que têm investigado a relação entre escola e família e como as relações entre estes sistemas podem afetar o comportamento das crianças e o desenvolvimento escolar, são somente estudos descritivos e limitam-se ao papel dos pais como educadores (Lightfoot, 1978; Becker & Epstein, 1982; Burns, 1982; Heyns, 1978; Collins, Moles & Cross, 1982; Henderson, 1981; Medrich et al., 1982).

No Brasil, os estudos sobre as relações escola-família, em sua maioria, recaem sobre o envolvimento parental na escola (Ferreira & Marturano, 2002; Carvalho, 2000/2004; D'Avila-Bacarji, Marturano & Santos Elias, 2005; Thin, 2006), relacionando suporte parental ao desempenho e aproveitamento escolar, com propostas de aproximação entre família e escola para o bem estar e desenvolvimento dos alunos, apontando para a importância do dever de casa como uma prática que estrutura as interações e a divisão de trabalho educacional entre escola e família.

Carvalho (2004) ressalta que muito se fala na desejável parceria escola-família e convoca-se a participação dos pais na educação, sobretudo pelo dever de casa como estratégia de promoção do sucesso escolar, mas ao fazê-lo não consideram: as mudanças históricas e a diversidade cultural nos modos de educação e reprodução social; as relações de poder entre estas instituições e seus agentes; a diversidade de arranjos familiares e as desvantagens materiais e culturais de grande parte das famílias; as relações de gênero que estruturam a divisão de trabalho em casa e na escola.

É no âmbito dessas reflexões, considerando as diversas facetas ambientais e socioculturais presentes na Amazônia oriental, que este projeto se insere. A população a ser estudada é a do ribeirinho da mesoregião da ilha do Marajó. Em nosso levantamento inicial, não foi encontrado nenhum trabalho na perspectiva das preocupações aqui delineadas, apesar de existirem alguns estudos em comunidades não urbanas do estado do Pará com a finalidade de diagnosticar a realidade educacional, tomando como foco de estudo as classes multisseriadas, destacando as dificuldades enfrentadas por educadores e educandos no processo ensino-aprendizagem, objetivando apresentar indicadores que possam referenciar políticas educacionais para o sucesso escolar no espaço rural da Região Amazônica (Araújo, 2002; Hage, 2002; J. Freire, 2003; Oliveira, 2004; J.Silva, 1998; Portilho, 2008).

Portanto, sendo o presente estudo sintonizado com essas preocupações e demandas de nosso tempo e lugar, não pode deixar de ter reconhecida a sua relevância social e acadêmica, sobretudo porque se insere como possibilidade de poder contribuir, com um novo olhar, nas discussões correntes sobre o estudo do desenvolvimento-no-contexto.

Vale ressaltar que, além do pioneirismo da perspectiva aqui adotada, é original também o foco na participação de ribeirinhos dessa região da Ilha do Marajó. De fato, pode-se dizer que tal população ainda continua quase invisível às

políticas públicas, principalmente nas áreas de educação e saúde, como também, infelizmente, na própria comunidade acadêmica.

### **1.3. Fundamentação da Escolha Teórico-Metodológica**

Aliando-se às preocupações teóricas e práticas, a discussão da problemática foi feita tomando-se como base o contexto em que a comunidade se insere, no sentido de analisá-lo, descrevendo o ambiente a partir da metodologia de inserção ecológica da equipe de pesquisa na comunidade e conseqüentemente, a opção pela metodologia qualitativa, pautada em técnicas e instrumentos de coleta de informações centrados em questionário, entrevista, observação, com amplo apoio das orientações antropológicas, inclusive o uso de mapas e fotografias.

#### **1.3.1. A Opção pela Pesquisa Qualitativa**

A presente pesquisa contempla propriedades contemporâneas para a realização da investigação científica, representada aqui pelo modelo ecológico de Bronfenbrenner que privilegia o estudo em ambiente natural e os participantes envolvidos em um maior número de ambientes possíveis, além de considerarem os elementos ambientais essenciais para o estudo contextualizado. Nessa perspectiva, procurou-se coletar dados de todos os sistemas dos quais as crianças freqüentadoras da escola participam. Desse modo, foram utilizados instrumentos que possibilitassem a descrição e compreensão dos sistemas de forma contextualizada.

Esses instrumentos teóricos entendem que o ambiente natural é o *locus* do desenvolvimento da pesquisa, com destaque para métodos e análises que viabilizem a descrição e compreensão dos sistemas de maneira mais contextualizada possível (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Nesse sentido, para a compreensão do contexto que esta pesquisa se propôs investigar, o delineamento da estratégia de pesquisa aqui configurada, procurou coadunar investigação quantitativa e qualitativa, mas em função das configurações contextuais em que a pesquisa foi realizada, foi dado um privilégio para essa última.

O estudo qualitativo visa uma análise mais aprofundada da realidade, pois apresenta uma descrição minuciosa desta, tornando relevante qualquer acontecimento que ocorra no campo de investigação. As pequenas ações tornam-se pistas que irão ajudar o investigador a estabelecer uma compreensão mais elucidativa sobre seu objeto de estudo. O que mais interessa para o pesquisador, nesta abordagem, é o processo que permeia um determinado fenômeno e não apenas, simplesmente, os resultados ou produtos deste. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa

qualitativa envolve a coleta de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes; além disso, o estudo de caso é uma das formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa.

Dentro de uma definição reconfigurada de pesquisa qualitativa Lincoln e Denzin (2006) dizem que esta

(...) é campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalística e a compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo trata-se de campo inerentemente político e influenciado por múltiplas lealdades éticas e políticas. (Lincoln e Denzin, 2006, p. 390).

A pesquisa qualitativa, social, etnográfica, antropológica implica “*observar a conduta do eu e dos outros, entender os mecanismos dos processos sociais e compreender e explicar por que os atores e os processos são como são*”, na qual o pesquisador reconhece a influência de sua presença no contexto de estudo. (Vidich & Lyman, 2006: 49).

A pesquisa qualitativa se dá principalmente na figura de estudo de caso. De acordo com Trivinõs (1987), o estudo de caso constitui a expressão importante de uma investigação qualitativa na pesquisa educacional, é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa de modo aprofundado. No âmbito desta pesquisa, o caso reside na escola da comunidade ribeirinha do Araraiana; tomado em toda a singularidade que marca a sua peculiar identidade própria.

Em função dos aspectos contextuais em que se desenvolveu a pesquisa foram necessárias avaliações constantes das etapas metodológicas, o que possibilitou estar pensando em alguns aspectos primordiais para a concretização das ações de investigação como: melhores formas de contato com a população investigada, permanente reelaboração dos instrumentos e formas de coleta de dados mais próximas ao contexto em questão. Todas essas questões ocorreram concomitantemente com o desenrolar da pesquisa científica e serviram de base para outras investigações em contextos similares.

### **1.3.2. A Inserção Ecológica.**

Muitos estudos têm sido realizados tomando como base teórico-metodológica o modelo bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner. Este modelo, através

de sua proposta de interação dos seus principais componentes – processo, pessoa, contexto e tempo – constitui um referencial adequado para a realização de pesquisas sobre o desenvolvimento-no-contexto, pois permite incluir vários níveis de análise, possibilitando examinar a influência do ambiente para o desenvolvimento das pessoas.

Entretanto, segundo Bronfenbrenner (1979/1996), algumas abordagens que incluem investigações do ambiente estão longe de atingir os requisitos de um modelo ecológico de pesquisa por delimitarem o conceito de ambiente a um único ambiente imediato onde a pessoa está presente: o microsistema. Estas abordagens não consideram que os eventos fora do ambiente imediato influenciam o comportamento e desenvolvimento da pessoa dentro daquele ambiente, ou seja, não atentam para os acontecimentos que ocorrem nos diferentes e igualmente relevantes níveis de análise de contexto (micro, meso, exo e macro). Esses níveis de análise deveriam ser descritos objetivamente, além de serem consideradas as percepções dos próprios sujeitos envolvidos sobre seu ambiente.

Desse modo, o estudo teria “validade ecológica”, construto proposto por Bronfenbrenner (1979/1996), que implica na importância de considerar a maneira pela qual a situação de investigação foi percebida e interpretada pelo grupo de pesquisadores e da percepção e a interpretação que os participantes do estudo têm sobre seu próprio ambiente, a exemplo dos estudos de Ceconello & Koller, 2003; Copetti, & Krebs, 2004; De Antoni & Koller, 2004).

Na intenção de operacionalizar o modelo bioecológico, Ceconello e Koller (2003) propõem uma metodologia para a pesquisa do desenvolvimento-no-contexto: a Inserção Ecológica. Este método privilegia a inserção do pesquisador no ambiente de pesquisa com o objetivo de avaliar os processos de interação das pessoas com o contexto no qual estão se desenvolvendo. A proposta envolve a sistematização dos quatro aspectos do modelo PPCT pela equipe de pesquisa. Apresenta-se como uma alternativa àqueles estudos psicológicos que davam ênfase somente às características dos indivíduos, desconsiderando o contexto, e, portanto, não apreendendo o processo de desenvolvimento, pois, é no ambiente em que os indivíduos se encontram é que as interações e os processos proximais se realizam (entre pessoas, objetos e símbolos) (Bronfenbrenner e Morris, 1998).

Ceconello e Koller (2003) entendem que a base de toda a investigação que adota a Inserção Ecológica é possibilitada a partir de uma interação recíproca, complexa e com base regular de pesquisadores, participantes, objetos e símbolos

presentes no contexto imediato. As pesquisas desenvolvidas no Brasil que têm por base este conceito foram desenvolvidas em contextos em que foi possível a presença contínua do investigador, pois realizaram-se, em sua maioria, em áreas urbanas de acesso facilitado (Cecconello, 2003; De Antoni, 2005; De Antoni & Koller, 2000, 2001; Morais, 2005; Neiva-Silva, 2003).

Diferentemente das acima citadas, a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em um contexto não urbano, de acesso dificultado pela sua localização e falta de transporte sistemático para o local, tornando-se assim uma pesquisa singular no que se refere à utilização do modelo bioecológico em um contexto naturalístico, situado na Iha do Marajó (PA). Tal investimento foi facilitado pela aplicação de um inventário sociodemográfico elaborado pela equipe desta pesquisa, orientado pela metodologia da Inserção ecológica. (ver Mendes & Cols, 2008, em anexo).

A proposta apresentada por Cecconello e Koller (2003) apresenta uma ampliação do conceito de processos proximais, pois consideram que não somente as pessoas se desenvolvem naquele contexto específico, mas o pesquisador, que ao se inserir diretamente nesse contexto passa a ter o seu próprio desenvolvimento. Em alguns casos é impossível estabelecer os resultados dessa interação no contexto em estudo, mas a importância da presença da equipe de pesquisa em um contexto, de forma séria e comprometida, gera a troca de informações e energia, estabelecendo, portanto, processos proximais. As interações que se estabelecem neste processo influenciam o desenvolvimento de todos.

Entretanto, é importante salientar que existem outros métodos que também trabalham com a inserção de pesquisadores no campo de investigação. Estes se preocupam com a relação dos pesquisadores com o campo. Entre eles, destacam-se a observação participante, a pesquisa participante e a etnografia. As principais diferenças entre essas abordagens e a Inserção Ecológica é o foco no desenvolvimento humano a partir dos quatro elementos da Teoria Bioecológica.

Segundo Cecconello e Koller (2003) também se assemelha a esses outros métodos em alguns aspectos, como o necessário envolvimento com o campo e a consideração da subjetividade no contexto investigado, entretanto, diferem no tocante à base teórica, a qual indica as principais diferenças entre os métodos. A Inserção Ecológica apóia-se na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH), postulada por Bronfenbrenner (1979/1996), cuja repercussão se dá nos objetivos dos pesquisadores:

Enquanto a pesquisa participante tem como objetivo devolver ao grupo aspectos identificados em seu funcionamento e estrutura, os pesquisadores ecológicos estão preocupados em compreender o processo de desenvolvimento das pessoas. Ou seja, pretendem investigar as relações (processos) que elas estabelecem durante seu crescimento pessoal ou social, no curso de sua história (tempo) em um determinado contexto. Os pesquisadores, e aí se encontra uma importante diferença, além de não serem neutros, têm seu próprio processo pessoal de desenvolvimento influenciado pelas interações que estabelecem com os participantes da pesquisa. Os pesquisadores ecológicos são pessoas em desenvolvimento (processo), fazendo parte do cenário da pesquisa (contexto), em um momento de sua história pessoal (tempo). A TBDH permite compreender os processos que se estabelecem no desenvolvimento humano enquanto a pesquisa se realiza. Uma compreensão que envolve desde o relacionamento entre duas pessoas até alterações no contexto cultural mais amplo no qual essas se encontram. É uma visão dinâmica e complexa que enfatiza e permite o acesso à instabilidade e à mudança sempre presente no desenvolvimento humano. (Cecconello e Koller (2003).

Nessa perspectiva, a caracterização do ambiente onde vivem as famílias e as investigações referentes a cada projeto desenvolvido na comunidade, só foram possíveis de serem realizadas, em decorrência da inserção ecológica, baseada, principalmente, na interação da equipe de pesquisa com as famílias. Neste sentido, a inserção ecológica realizada na comunidade avalizou a validade ecológica desta pesquisa.

No caso específico deste trabalho, a inserção ecológica ocorreu ao longo de todo o processo de pesquisa, desde o primeiro contato com as famílias, com a professora, com os alunos até as entrevistas realizadas com elas na comunidade, ao longo de três anos, conforme será explicitado no capítulo III.

#### **1.4. Objetivos**

As questões norteadoras da presente pesquisa orbitam a problemática maior, que tem como foco de análise a escola da comunidade ribeirinha, objetivando investigar o desenvolvimento dos estudantes que nela freqüentam, tendo em vista suas interações com seus contextos, sob a perspectiva deles mesmos, seus pais e professora.

Tal preocupação compeliu a um estudo multidimensional focalizando quatro aspectos básicos para o estudo: (1) Ambiente físico e social; (2) Práticas dos interlocutores; (3) Expectativas dos pais e (4) Relações ocorridas interna e externamente na escola.

1. Ambiente físico e social. Observação e caracterização da comunidade – ambiente ecológico, ambiente físico (casa, escola, etc); ambiente social (com quem convivem os estudantes, descrição das famílias, das relações entre eles mesmos, das redes de relações, de parentesco, e rotinas);

2. Práticas dos interlocutores. Descrição de atos cotidianos com os quais as famílias, a professora e os estudantes mantêm viva as relações entre si e com o contexto geral de convivência.

3. Expectativas dos pais. Perspectivas esperadas ou fomentadas sobre o futuro de seus filhos e o lugar da escola nestas.

4. Relações ocorridas interna e externamente na escola. Interações entre professora – estudante, estudante-estudante e destes com as condições intra-escolares; bem como com os demais contextos como a família dos estudantes e a prefeitura que a coordena e a mantém diretamente.

## **CAPÍTULO II: MÉTODO**

### **2.1. Contexto:**

Dentro da abordagem que busca uma compreensão exaustiva do lócus de estudo, é importante situar o contexto com a mediação de aproximações sucessivas, e nessa direção a estrutura organizacional do presente item segue uma trajetória sintonizada com tal orientação. Descreve o contexto local, inclusive escolar, em suas singularidades ribeirinhas típicas e próprias.

A ilha do Marajó fica situada na foz do Amazonas e tem quase 50.000km, 2.250.000 habitantes e mais de mil anos de História. O clima é quente úmido e a temperatura média é de 27°. Parte da Ilha fica alagada em fevereiro, março e abril, quando cai metade das chuvas do ano. A parte oeste da ilha é coberta por florestas, a parte leste por campos naturais e vegetação do tipo savana A economia é baseada na criação de búfalos, pesca, extração de madeira, açaí, borracha.

Um dos municípios que integra a ilha de Marajó é denominado Ponta de Pedras (ver figura 01), onde se situa o lócus específico deste estudo. Segundo dados retirados do Tribunal de Contas do Estado do Pará, as origens do Município de Ponta de Pedras estão relacionadas à instalação dos padres mercedários na aldeia dos Muanás, pois achavam que, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Cachoeira, onde se encontravam, não podiam desenvolver seus trabalhos, devido à existência de propriedades particulares, e ali chegando, as aldeias passaram a chamar-se Mangabeiras, por causa da proximidade de uma praia com este nome. Posteriormente, teve a denominação alterada para Ponta de Pedras, por causa das pedras existentes no local, passando à condição de freguesia em 1737, que foi mantida pela Lei de 15 de outubro de 1837 e, assim, passou para a Independência.

O Município de Ponta de Pedras pertence à Mesorregião Marajó e à Microrregião do Arari. A área deste município está em torno de 3.365,30 km<sup>2</sup>, com uma população de 20.067 habitantes, tendo, portanto uma densidade demográfica de 5,96 hab/km<sup>2</sup> (Estatística municipal, Ponta de Pedras, 2005).



Figura 1. Mesoregião do Marajó com destaque para o município de Ponta de Pedras

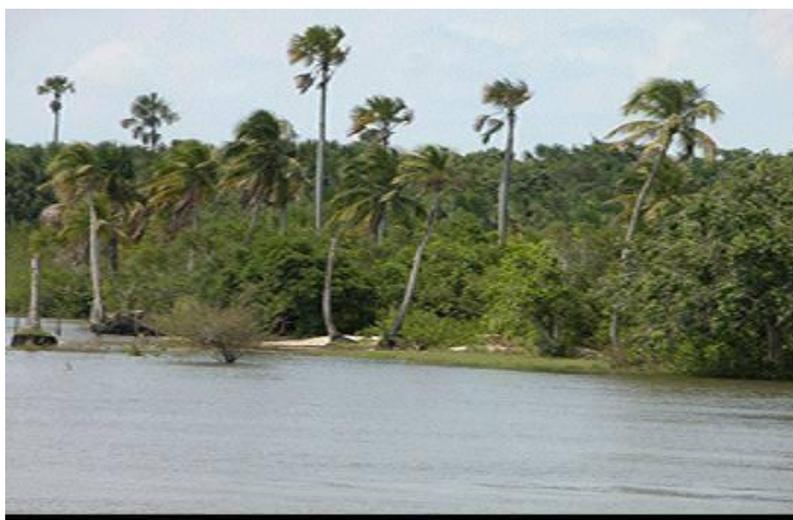
Ponta de Pedras apresenta uma hidrografia configurada por quatro rios principais: o rio Arari que serve de limite natural entre Ponta de Pedras e Cachoeira do Arari, o rio Anabiju a oeste do município, que serve de limite entre Ponta de Pedras e Muaná, o rio Anajá em sentido contrário ao rio Anabiju, que serve de limite parcial entre Ponta de Pedras e Anajás e o rio Marajó-Açú, em cujas margens localiza-se a sede do município. Esse rio se interliga, com vários rios, furos e igarapés, e deságua na baía do Marajó.

Quanto à vegetação, é predominantemente composta de Campos cerrados, seguidos da floresta densa aluvial, ao longo das margens dos rios, com grande incidência de palmeiras e com menor extensão pela capoeira (Mata Secundária).

A vegetação é constituída por árvores de grande, pequeno e médio porte. As principais árvores encontradas na região são: A palmeira do açai (Euterpe Oleracea Mart), do Miriti (Maurita flexuosa L.), Jupati (Raphia vinifera, Raphia taedigera), aPaxiuba (Socratea exorrhiza), Aninga (Montrichardia linifera (Air) Scott ), Andiroba (Carapa guianensis Aubl) e árvores frutíferas de variadas espécies.



*Figura 2.* Vista aérea da região onde está localizado o rio Araraiana.



*Figura 3.* Palmeiras de Miriti, encontradas às margens da Baía do Marajó.

O município de Ponta de Pedras apresenta em sua configuração várias comunidades ribeirinhas e dentre estas encontra-se a comunidade do rio Araraiana, foco deste estudo. O rio Araraiana situa-se próximo à Ponta do Malato e tem como coordenadas: S0 1° 30' 162'' e W0 48° 54' 728'' (ver figura 5). Sua distância da cidade de Ponta de Pedras se dá por volta de uma hora e meia, em pequenas embarcações alugadas para este fim, uma vez que não existe transporte sistemático para essa comunidade.



Figura 4. Mapa representativo do local onde se situa a comunidade do Araraiana/Marajó/Ponta de Pedras/Pará.

## 2.2. População do Rio Araraiana

Existem no rio Araraiana, 22 famílias residindo no local. Estas moram, em grande parte, em casas com piso de madeira construídas no sistema de palafitas, sendo algumas com paredes feitas de Miriti<sup>1</sup> e outras de tábuas de madeira. A maioria das casas possui três cômodos, a frente, o quarto e a cozinha ou fundos.



Figura 5. Foto de uma das casas do rio Araraiana

---

<sup>1</sup> Palmeira abundante na Amazônia, predominando nos locais baixos e alagadiços. Também denominada de buriti do brejo, o Miriti (*Mauritia flexuosa* L.) pertence à mesma família do buriti (*Mauritia vinifera* M.), sendo muitas vezes com ele confundido. É uma palmeira das mais importantes da Amazônia, desempenhando papel relevante no cotidiano das populações da região, porque dela tudo se aproveita: De seu fruto extrai-se um delicioso suco, que se toma “in natura”, com farinha d’água, ou em substituição ao leite, no mingau de arroz ou de farinha d’água. De seu caule, extrai-se uma espécie de madeira super leve, que serve tanto para paredes das moradias, quanto para fabricar brinquedos infantis: cata-vento, barcos, canoas, imagens, entre outros.

O perfil populacional da comunidade se configura em torno de 125 pessoas, sendo 60 adultos e 65 crianças e adolescentes, conforme demonstra a figura 6 abaixo:

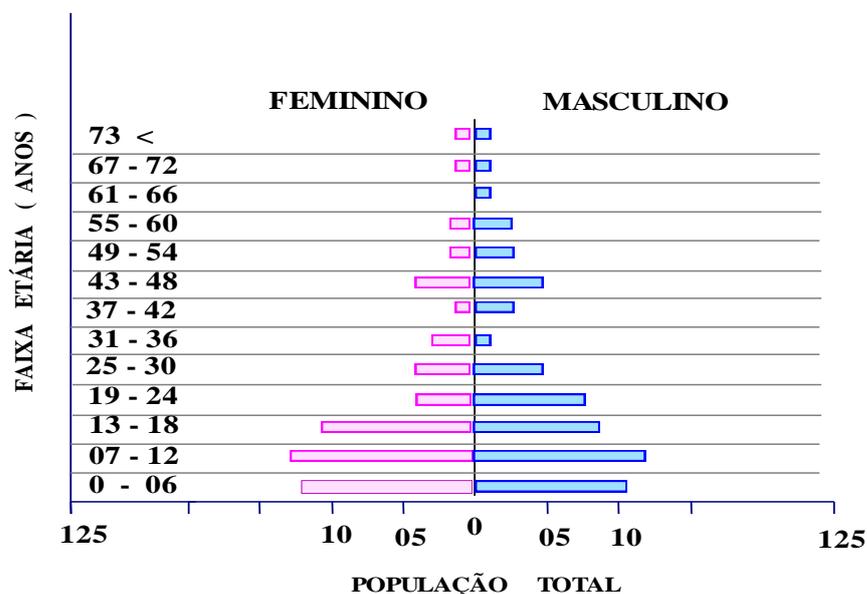


Figura 6. Demonstrativo do perfil da população do rio Araraiana segundo a idade e o gênero.

### 2.3. A escola do rio Araraiana

A escola, onde foi realizada parte substantiva da pesquisa, funcionava, na ocasião, em uma casa de um morador do Rio que, no caso, era sogro da professora, o qual cedeu um compartimento da casa para que as crianças pudessem ter um local para estudar, durante o dia, pois à noite a escola vira casa; caracterizando aí o fenômeno da reversibilidade. Vale assinalar que o espaço em que a escola funcionava, anteriormente, era em um barracão improvisado de madeira coberto de palha, cedido pela Igreja Assembléia de Deus, a qual pediu de volta o espaço, para a construção da nova igreja.

Esta casa que vira escola, durante o dia, tal como todas as demais moradias, está situada às margens do Rio Araraiana, construída em sistema de palafita, sendo o acesso a ela feito, ou pelos caminhos de vizinhanças à direita e à esquerda, ou pelas canoas de casco raso, comandadas a remo, pelas próprias crianças.



*Figura 7.* Foto da escola do rio Araraiana.

O número total de alunos que consta no Censo 2003, realizado pela Secretaria Estadual de Educação, é de 45 alunos, divididos em Educação Infantil e Ensino Fundamental. As aulas funcionam em dois turnos (manhã e tarde) e as turmas são divididas por série, mas acontece no mesmo tempo-espaço, ou seja, simultaneamente, ocorrem aulas com conteúdos diferenciados, caracterizando aí o fenômeno das classes multisseriadas. Entretanto, no início da coleta, em 2004, só foram registrados 39 alunos. Já em 2005, constavam 41 e em 2006, somente 31 alunos.

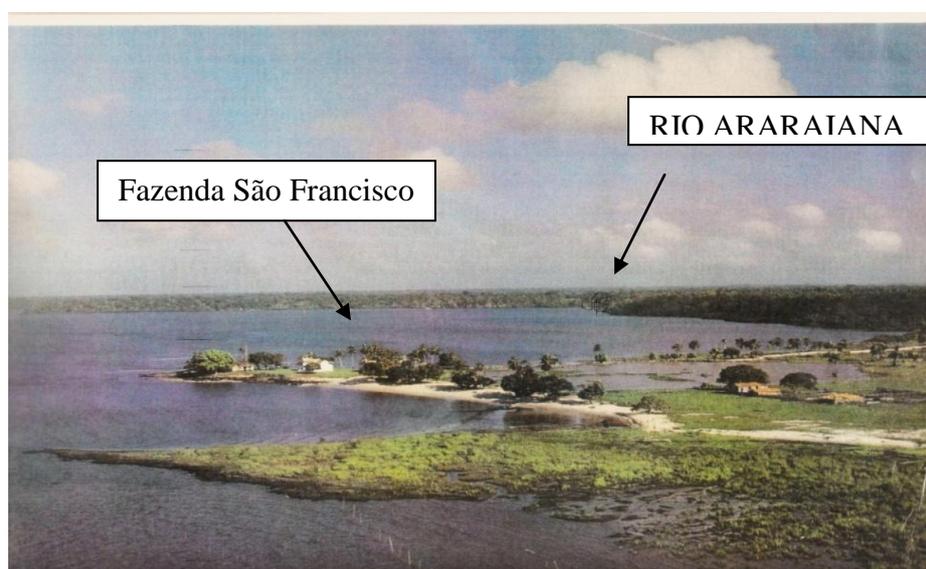
#### **2.4. Base da Pesquisa.**

O local de hospedagem dos pesquisadores quando no exercício da pesquisa foi a fazenda São Francisco do Marajó, conhecido como “Ponta do Malato”, em virtude deste ser o sobrenome do antigo proprietário. E apesar de seu dono atual a ter comprado há mais de cinquenta anos, permanece ainda a mesma denominação. A fazenda conta uma infraestrutura que atende satisfatoriamente em relação à acomodação e fornecimento de água e energia através de um gerador movido a óleo diesel, o que possibilitou, inclusive o uso do computador, essencial instrumento para a pesquisa.

Sua posição estratégica (ver figura 9), localizada entre a cidade de Ponta de Pedras e o Rio Araraiana, foi fundamental para que se tornasse a base da pesquisa, além é claro de possibilitar acesso à algumas informações do cotidiano daquele Rio, face a sua proximidade e o conhecimento de algumas pessoas que lá vivem, por parte dos moradores da fazenda e em especial, o caseiro da fazenda; que por esse motivo acabou tornando-se o informante, que facilitou o acesso do grupo de pesquisa à comunidade.



*Figura 8.* Foto da Fazenda São Francisco do Marajó, base da pesquisa.



*Figura 9.* Vista aérea da Fazenda São Francisco (Ponta do Malato) e da localização do Rio Araraiana.

## **2.5. Participantes**

Dentro de uma comunidade numericamente restrita, não há como prescindir da participação de todos os moradores neste estudo. Trata-se, pois, de um estudo envolvendo todo o universo populacional, entretanto os participantes foram divididos em dois grupos, o primeiro, relativo à caracterização da comunidade, seguindo os objetivos mais gerais, onde todos os moradores da comunidade foram participantes ativos. O segundo foi constituído por um grupo mais específico, envolvido no fornecimento de dados mais detalhados, relacionados às rotinas escolares e familiares, bem como dos grupos de pares e os outros sistemas em que vivem. Para esses dados mais específicos foi necessário subdividir os participantes em três grupos: Os estudantes, a professora e os responsáveis.

Os estudantes: Todas as crianças e adolescentes matriculados na escola, desde a alfa até a quarta série, de ambos os gêneros.

A professora: Única educadora na comunidade. Tem sua formação no magistério concluída em 2000, e atua na escola da comunidade desde desse ano.

E os responsáveis pelos estudantes matriculados: Em função dos objetivos que envolvem estudar as relações da família com a escola, optou-se por escolher três famílias para análise. Para este fim, criaram-se critérios para a escolha das famílias, a saber: acessibilidade, disponibilidade e com filhos na escola.

Dentre os participantes, destaca-se um morador da comunidade, residente e caseiro da fazenda São Francisco, que foi um participante especial, à medida que facilitou o vínculo da equipe de pesquisa com a comunidade e serviu como fonte de informações complementares sobre as atividades cotidianas dos moradores do rio.

## **2.6. Equipe de investigação**

A equipe de pesquisa era formada por um professor de psicologia com doutoramento (coordenador geral), duas alunas de mestrado, duas alunas de doutorado e sete alunos de graduação em psicologia (quatro bolsistas de iniciação científica do CNPq e três participantes voluntários), estes últimos (alunos) tiveram participações na coleta e análise de dados, de acordo com sua disponibilidade e foco de interesse. A participação dos componentes desta equipe é configurada com uma das características que Mendes e cols. (2008) entendem como um dos elementos facilitadores do processo de inserção ecológica.

## **2.7. Técnicas e Instrumentos de Coleta de Informações**

O estudo em questão foi realizado com a mediação de uma análise multifatorial do fenômeno estudado e a interconexão entre a pesquisa qualitativa e quantitativa. Essa forma de perceber e analisar o fenômeno estudado pode ser assumida como a mais completa para estudar o desenvolvimento humano. Nessa direção, foram feitos tratamentos quantitativos de dados relativos à caracterização da comunidade e tornou-se imprescindível o uso das técnicas de observação, diários de campo, entrevista, questionamentos e conversas informais, além, é claro, de registros fotográficos.

### **2.7.1. Observação**

A observação, como instrumento de coleta de dados, é recomendada por vários autores que discutem a pesquisa qualitativa, a exemplo de André (1995, 1997)

e Bogdan e Biklen (1994). A observação é o único método que capta os comportamentos em que eles se produzem, sem a mediação de um documento ou de um testemunho. A validade desta técnica vai depender da precisão e do rigor das observações, as quais segundo Lüdke e André (1986:25) deverão ser controladas e sistemáticas, no sentido de planejá-las determinando "o quê" e "o como" observar.

Nesta pesquisa, as observações foram registradas em notas de campo no sentido de captar aspectos relevantes para o entendimento de dados registrados nos questionários e entrevistas. Essas notas seguiram orientações de Lüdke e André (1986) iniciando cada registro com a indicação do dia, hora e local; o período de duração da observação e o número de participantes. Foram também feitas à margem das anotações, observações impressionistas do evento observado e/ou inferências do observador.

### **2.7.2. Entrevistas**

Não menos incluídas nas recomendações desses mesmos metodólogos de pesquisas qualitativas, são as entrevistas. Neste estudo, foram feitas entrevistas com os pais de quatro famílias selecionadas e também com a professora e as crianças, a fim de verificar a importância da escola em suas vidas bem como suas expectativas de futuro. Todas as entrevistas foram feitas por no mínimo dois pesquisadores que se alternaram entre as entrevistas e as notas de campo.

### **2.7.3. Questionários**

Renomados pesquisadores e metodólogos, como os supra referidos recomendam o uso dos questionários para coletar informações de um grupo mais amplo do que a entrevista possa abarcar. No presente estudo foram realizados dois tipos de questionários, de modo a consolidar os objetivos da pesquisa:

(1) Inventário sociodemográfico - ISD, que foi utilizado para efetivar um elo de ligação inicial com a comunidade, servindo, também como a base de uma caracterização inicial da população, bem como para propiciar a seleção da amostra da pesquisa mais intensiva. Para tanto, foi aplicado, junto a todas as famílias da localidade, um questionário de caracterização sociodemográfica (ver anexo 02). Este instrumento é constituído por 88 itens referentes a aspectos do modo de sobrevivência, perspectivas sobre educação e escola, brincadeira, crenças e valores de criação, lazer, redes de apoio, metas de socialização, gênero e religião e outros.

(2) Inventário de Rotina - IR, que também foi aplicado objetivando a uma caracterização, em termos de três dimensões especiais: (a) atividade, (b) local e (c)

companhia / presença) em cada hora durante o decorrer dos dias de semanas e do fim de semana (domingo), para cada membro da família. (Ver anexo 03).

#### **2.7.4. Notas de Campo**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são instrumentos fundamentais como apoio às descrições intensivas, do estudo. Nas notas de campo procurou-se registrar aspectos verbais e não-verbais, tentando, captar e registrar nelas os conteúdos dos discursos, comportamentos, receptividade, ocupação e organização do espaço de vivência, tempo de trabalho, de ócio, formas de lazer, agrupamentos e sub-agrupamentos familiares, espaços pessoais, acontecimentos presenciados – embora não previstos, falas ouvidas na informalidade, e outros aspectos que pudessem denotar a forma e o conteúdo da cultura própria do grupo em estudo e das formas ou estilos de organização, planejamento, realizações e avaliação do grupo. Os diários de campo foram sempre escritos a posteriori às inserções no lócus de pesquisa.

#### **2.7.5. Conversas Informais**

Muito importantes como fontes de dados, são “coisas ditas” informalmente, livre de censuras e de papéis que – muitas vezes, intimidam e impõem auto-controle, por parte do falante. Elas permitiram completar e esclarecer informações coletadas formalmente e mapear horizontes que não puderem ser captados com a mediação de instrumentos formais.

#### **2.7.6. Registros Fotográficos**

Segundo Bogdan (1994), são indispensáveis, em pesquisas qualitativas, também os registros fotográficos, imprescindíveis à construção da memória contextual do estudo, servindo, simultaneamente, como importante fonte documental. Neste trabalho, foram realizados diversos registros fotográficos que serviram de apoio não só para descrição como também para a análise dos dados.

#### **2.7.7. Recursos e Materiais Necessários**

Sendo esta uma pesquisa qualitativa, não puderam faltar para sua execução: cadernos de registro das notas de campo; papéis de tipos diversos, canetas, lapiseiras, borrachas, pranchetas; computador Pentium IV; máquina fotográfica digital; gravador, CD; DVD e formulários de coleta de informações.

### **2.8. Procedimentos/ Etapas da pesquisa**

A partir das configurações contextuais em que o estudo foi desenvolvido tornou-se necessário que algumas etapas fossem desenhadas para que a coleta de

dados e conseqüentemente, o conhecimento científico, ocorresse de forma satisfatória e sistematizada; pois era essencial que tais etapas, fossem consecutivas e integradas.

Quanto ao desenvolvimento das etapas, estas foram executadas por dois membros da equipe de pesquisa: o próprio pesquisador e um segundo integrante, um aluno de iniciação científica.

O cotejo de distintas observações sobre os mesmos objetos de exame possibilitaram facilitar a triangulação de olhares – de cujo nível de coincidência dependeu os avanços na pesquisa ou mesmo a inserção de novas observações, para esclarecer possíveis dúvidas ou controvérsias. Certamente, que tal procedimento tem a ver com o grau de confiabilidade nos resultados que se pretendeu imprimir a este estudo.

A seqüência de atividades através das quais os procedimentos de rotina foram materializados, foi realizada como o demonstra as descrições das etapas abaixo:

A **1ª Etapa** consistiu na escolha de uma comunidade que seguisse alguns parâmetros pré-estabelecidos pela equipe de pesquisa, a saber: comunidade que se localizasse na beira do rio, ou seja, tipicamente ribeirinha; que estivesse isolada geograficamente dos centros urbanos e com ausência de energia elétrica. Tais requisitos surgiram da necessidade de um local que propiciasse estudos que indicassem aspectos do desenvolvimento humano em uma comunidade isolada de outros centros mais urbanizados, ou seja, uma comunidade de um contexto especificamente não urbano. Após visitas em comunidades situadas próximas à Universidade Federal do Pará, percebeu-se que tais comunidade não atingiam os critérios especificados. Nos contatos com instituições da Universidade com órgãos que trabalham com comunidades ribeirinhas, como POEMA e NAEA (UFPA) foi verificado que tais comunidades já tinham excessivo contato com a mídia. Porém, em uma conversa informal com um dos membros da equipe de pesquisa, este indicou uma comunidade com características similares ao qual se estava procurando.

A **2ª Etapa** consistiu em uma primeira visita realizada com ajuda de um informante, que conforme foi citado é o caseiro do hotel fazenda, onde a equipe se instalou para a realização da pesquisa. Essa visita teve como principal objetivo conhecer a comunidade, iniciar a caracterização da comunidade e o processo de habituação.

Para que a pesquisa tivesse andamento, foi necessário seguir os estatutos de uma investigação que prezasse pela ética, e nesse sentido, se deu a elaboração do

projeto e permissão junto ao comitê de ética para a realização da investigação científica, configurando-se como a **3ª Etapa** da pesquisa.

A **4ª Etapa** que foi a preparação e treino da equipe de pesquisa foi uma etapa constantemente reavaliada. Ressalta-se que todos os instrumentos, desde o mais geral ao mais específico, foram discutidos e treinados pela equipe.

Após a aprovação do comitê de ética, foi aplicado o termo de consentimento livre e esclarecido (**5ª etapa**) em todas as famílias do Araraiana. Este documento foi lido pelos pesquisadores informando sobre dúvidas eventuais. Foi ainda explicado que os moradores tinham a liberdade em não querer participar da pesquisa e nesse caso não deveriam assinar o documento. O consentimento livre e esclarecido deveria ser assinado pelos dois responsáveis de cada família. Sua aplicação foi feita em cada uma das 22 casas e lido para todos os membros que estivessem presentes.

A etapa do estudo piloto (**6ª Etapa**) ocorreu após a autorização dos responsáveis para a realização da pesquisa com a aplicação de um inventário sociodemográfico. O instrumento sociodemográfico teve como modelo uma versão construída a partir de parâmetros urbanos, mais especificamente de baixa renda, daí a necessidade de sua adequação ao contexto ribeirinho e o estudo piloto realizou-se nessa direção com 05 (cinco) famílias do Araraiana, com o objetivo de identificar possíveis dúvidas a respeito das questões levantadas e adaptar a linguagem o mais próximo possível a sua realidade.

Em seguida, foi aplicado a parte complementar do inventário nas cinco famílias que fizeram parte do estudo piloto (**7ª Etapa**). Nas dezessete famílias restantes foi aplicado o instrumento completo e revisado. A sua aplicação foi feita em forma de entrevista semi-estrutura e cada dupla de pesquisadores ficou responsável por cinco casas, o que no final do dia correspondeu à aplicação em todas as casas.

O tempo de entrevista correspondeu ao equivalente à uma hora e meia para cada casa, porém o tempo sofreu algumas variações de acordo com a dinâmica dos participantes.

Na **8ª Etapa** cada pesquisador da equipe já direcionou seu olhar para seu objeto de pesquisa. No caso deste estudo, o foco foi a escola da comunidade e assim, de acordo com os objetivos mais específicos desta investigação, foi necessário realizar uma exploração preliminar no ambiente escolar. Primeiro para uma apresentação mais específica e segundo, para a identificação e reconhecimento: da

professora, dos alunos e da infra-estrutura da escola, constituindo-s, portanto, em uma fase inicial de interação com a turma.

Desse modo, foi necessário a permanência da pesquisadora na escola em um período significativo, tanto no período da manhã quanto no da tarde. Nesse período foram realizadas observações, sem, no entanto, interferir em qualquer atividade rotineira das crianças e da professora.

Essas visitas no espaço escolar faziam parte do cronograma estabelecido no projeto, de forma que em que todas as viagens programadas, estas aconteciam na escola a fim de registrar, por meio da observação participante, toda a dinâmica envolvida no espaço da escola. Esta participação eram registradas em papel e configuraram-se como notas de campo, as quais registraram todas as etapas da pesquisa. Neste mesmo período foram tomados dados sobre o total de alunos, frequência e evasão escolar.

A **9ª Etapa** que foi a aplicação do Inventário de Rotina, aconteceu paralelamente às pesquisas individuais de cada projeto e foi aplicado em todas as famílias no sentido de compreender sua dinâmica e rotina diária. Assim, no caso específico deste projeto, as questões de interesse referiam-se aos dados que demonstravam as atividades educativas o tempo gasto com o estudo pelas famílias e as companhias utilizadas para este fim.

A **10ª Etapa**, específica deste estudo, consistiu na aplicação de Entrevistas com os pais, professora e estudantes (Ver anexo 04). Nesta etapa, inicialmente foram aplicadas perguntas para os pais, em forma de entrevistas semi-estruturadas sobre suas expectativas em relação ao futuro de seus filhos e sobre suas práticas que permitiriam a concretização de seus desejos. Situa-se aqui também a investigação da relação que as famílias mantinham com a escola.

Deve-se esclarecer que a ordem da realização das entrevistas não seguiu nenhum critério de exclusão, portanto sua ordem foi aleatória e modificada a partir da disponibilidade de cada grupo. Foram aplicadas em quatro casais escolhidos a partir dos critérios já estabelecidos. Realizou-se nas respectivas casas, longe de qualquer interferência e o tempo estimado foi de uma hora e meia. É necessário enfatizar, ainda, que as entrevistas foram gravadas em fitas cassete e efetivadas em quatro dias consecutivos, sendo um casal de cada vez. A dinâmica proposta para a realização da entrevista foi a de criar um clima de descontração, de forma que o casal pudesse conversar de maneira espontânea e informal.

Foram também aplicadas entrevistas para todos os alunos da escola do Araraiana, de acordo com o período escolar, matutino e vespertino. Estas tiveram como objetivo investigar o que os alunos pensavam a respeito da escola, como se sentiam em relação ao trabalho desenvolvido nela, o motivo de a frequentarem e suas relações com a docente. A entrevista ocorreu de forma coletiva, com todos os alunos presentes nos dois turnos, para possibilitar que os alunos respondessem em conjunto, uns colaborando com os outros. As respostas foram gravadas em fita cassete.

As entrevistas com os alunos ocorreram na escola, nos momentos de aula, disponibilizadas pela professora. Entretanto, as expectativas em relação às suas respostas foram um pouco frustradas uma vez que os alunos limitavam-se a responder em monossílabos, ou não respondiam. Riam muito e mostraram-se bastantes tímidos e ao mesmo tempo, suas respostas revelavam sua quase que inconsciência da importância de estarem frequentando uma escola. A presença da professora tornou-se necessária, pois constatou-se que somente com ela que as crianças pareciam soltar-se mais um pouco. Ela os incentivou a responder, mas mesmo assim as respostas foram curtas e com poucas explicações.

Nas entrevistas com a professora foram investigadas sua formação, seu percurso profissional e pessoal de estudos; suas crenças sobre educação, sua percepção sobre o papel dos pais na vida escolar de seus filhos; suas concepções sobre os estudantes, como os visualiza, como os descreve; a organização do trabalho pedagógico, como metodologia e conteúdo das aulas, ou seja, como conduzia o processo de aprendizagem, como avaliava seus alunos, seus procedimentos de ministrar as aulas e as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem e, finalmente, seu relacionamento com os estudantes, com os pais, com a prefeitura que a contratou, as exigências que tem que cumprir e as dificuldades que aparecem nesta relação.

Estas entrevistas foram realizadas na casa da professora e gravadas em fitas cassete. Contudo, algumas conversas informais que tivemos nos momentos de visita à escola foram registradas em notas de campo.

As entrevistas com a professora ocorreram em forma de entrevista semi-estruturada, de maneira a deixá-la mais à vontade para responder. A realização das entrevistas ocorreu sem problemas, uma vez que a professora sempre se mostrou simpática e atenciosa com o grupo de pesquisa, mostrando-se sempre disponível para eventuais esclarecimentos.

Os dados de natureza etnográfica foram coletados independentes do procedimento em curso, pois a todo o momento os registros de campo foram utilizados.

Ressalta-se também que, mesmo tendo passado a etapa determinada para a coleta de dados, caso fosse necessário a investigação de algum aspecto particular que não tivesse sido coletado adequadamente, voltava-se o contato com o participante para a coleta específica. Na figura 10, pode ser verificado uma síntese das etapas percorridas.

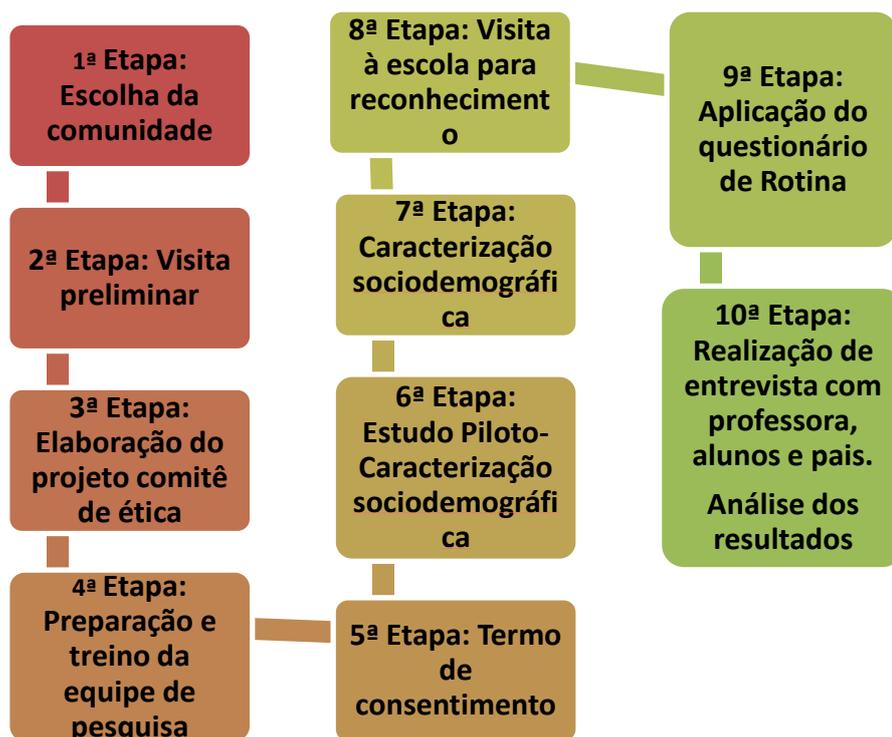


Figura 10. Esquema gráfico que representa as etapas da pesquisa

## 2.9-Análise dos dados

Todas as informações coletadas foram agrupadas em um banco de dados, as quais foram analisadas de maneira específica, de acordo com a natureza própria de cada grupo de dados, bem como com os objetivos de cada projeto vinculado ao projeto maior, citado anteriormente, denominado Contextos de Desenvolvimento em uma Comunidade ribeirinha da Ilha do Marajó (PA): família, pares e escola. Entretanto, enfatiza-se que apesar das análises serem distintas, os interesses eram comuns e interligados. No caso específico deste projeto, foram analisados todos os aspectos referentes ao microsistema escolar e os demais sistemas envolvidos, extraídos dos dados coletados por todos os componentes do projeto “guarda-chuva”.

Os dados de natureza mais quantitativos foram passíveis de tabulação como o inventário sociodemográfico e o questionário de rotina e foram tratados em planilhas de Excel 2003, por meio de estatísticas descritivas, transformados em planilhas dinâmicas e em gráficos.

Para os dados de caracterização da comunidade, algumas variáveis foram consideradas: número de moradores, de crianças, divididos quanto ao gênero e idades, escolaridade dos pais, religião, assim como aspectos físicos da comunidade, incluindo a descrição das moradias e do modo de vida, saúde, educação, religião e outros itens afins.

Do questionário de rotina foram analisadas as rotinas de três casais e respectivos filhos que estavam estudando na escola local, no sentido de investigar o tempo que dispunham para as atividades escolares, verificando o hábito de estudo dessas crianças e o envolvimento dos pais nas atividades escolares, suas expectativas e sonhos. Procurou-se também desenvolver um levantamento das principais atividades desenvolvidas pelos participantes, de modo que fosse possível se ter uma avaliação de sua rotina e da natureza das atividades, das possíveis habilidades envolvidas. Este último aspecto serviria de base para entender um pouco da cultura local para fins de avaliação se as atividades curriculares estariam sintonizadas ou não com essa rotina e cultura.

Esta investigação foi realizada, principalmente, através de técnicas de observação e de entrevista não-estruturada das atividades escolares e familiares. Nessas observações foram privilegiados aspectos referentes aos espaços de interações destinados à transmissão de saber tanto formal como informal.

Os dados de natureza qualitativa, resultantes das notas de campo e de entrevistas, foram discutidos de maneira mais detalhada, pondo em evidência as características do microssistema, as relações proximais realizadas na escola, e entre os contextos envolvidos: a família e a prefeitura local.

Na escola, as observações tiveram por objetivo desvendar as relações e interações ocorridas no seu interior. Procurou-se apreender o núcleo de valores presentes nas relações e interações entre os alunos, a professora e o contexto interativo de aprendizagem.

Em cada local de observação foram descritos aspectos do ambiente de comunicação. Para cada ambiente relevante de interação, por ex.: casa, escola, locais de brincadeira, além da descrição do ambiente físico. Foram salientados os seguintes aspectos: a) áreas restritas, b) áreas expostas, c) arranjos do entorno, d) arranjos

simbólicos e decoração, e) divisão de cômodos, f) disposição de móveis e objetos, g) áreas de interação, h) pontos de brincadeira. Esses aspectos serviram de base para a identificação de elementos significantes e simbólicos do fenômeno educacional/escolar em estudo.

A pesquisa evidenciou a vinculação entre quase todos os sistemas envolvidos que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o desenvolvimento dos alunos. A análise partiu do microsistema escola, considerando o mesossistema escola- família e o exossistema escola-Prefeitura de Ponta de Pedras, até chegar ao macrosistema -, no qual se detém, de modo menos pormenorizado – já que este não é o contexto principal na análise do desenvolvimento das crianças da comunidade, de interesse neste estudo.

### 1. Microsistema (Escola)

No microsistema escolar, para fins deste trabalho, foram evidenciados os aspectos referentes aos processos proximais realizados e às pessoas envolvidas, a fim de verificar os possíveis efeitos de competência ou de disfunção. Estes aspectos foram rastreados e discutidos em função das categorias do ambiente físico e social da escola.

No ambiente físico pretendeu-se verificar o quanto os objetos e símbolos presentes no ambiente escolar estimulam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento.

Nas características do ambiente social foram verificados, principalmente, as disposições da professora e dos alunos e seus recursos, as relações estabelecidas entre eles, a fim de verificar se estas se configuravam como processos proximais, nos quais os sujeitos envolvidos devem estar engajados em atividades regulares, freqüentes, cada vez mais complexas e recíprocas. O quadro abaixo procura sintetizar os principais categorias de análise e seu objetivo de discussão.

Quadro 01: Síntese das unidades categóricas levantadas para análises no microsistema escolar.

CATEGORIAS e subcategorias	DEFINIÇÃO	PRINCIPAIS OBJETIVOS
1. Ambiente físico e social da escola	Análise do ambiente físico, dimensões, luminosidade, arranjo do mobiliário, arranjos do entorno, recursos didáticos. Configuração do conjunto de contatos	Avaliar se objetos e símbolos presentes no ambiente imediato estimulam a atenção, a

	<p>sociais desenvolvidos na escola.</p> <p>Descrição dos sistemas envolvidos.</p>	<p>exploração, a manipulação e a imaginação dos alunos.</p> <p>Identificar características do ambiente que propiciem a ocorrência de interações recíprocas.</p> <p>Avaliar possíveis interferências de outros subsistemas presentes no ambiente escolar</p>
2. Corpo discente – a frequência e a evasão	<p>Descrição das características dos alunos envolvidos no processo educativo, em função de variáveis numéricas, de idade, gênero, de classe, posse, repetência, perfil sócio-cultural.</p>	<p>Análise de possíveis características das pessoas envolvidas em seu perfil sociocultural e dos motivos de desistência da escola.</p>
2.1.1. Características dos alunos em função do processo de ensino-aprendizagem	<p>Descrição dos recursos dos alunos e padrão de comportamento dos alunos em sala de aula</p>	<p>Avaliação das disposições, recursos e demanda dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.</p>
2.1.2. Concepções dos alunos sobre a escola e sobre o futuro	<p>Descrição do modo como as crianças concebem a escola; como se sentem em relação ao trabalho desenvolvido nela, o motivo de a frequentarem, a professora.</p>	<p>Representações e indicadores sobre como o contexto é experienciado.</p>
2.1.3. Relação aluno-aluno: a escola enquanto espaço de socialização.	<p>Descrição dos tipos principais de interação desenvolvidos na escola.</p>	<p>Avaliação das motivações das disposições e demandas para interação no contexto escolar</p>
3. A professora: Formação e Prática	<p>Exposição histórica de sua formação, seu percurso profissional e pessoal de estudos.</p>	<p>Discussão de possíveis determinantes de seu envolvimento na ação educativa, com base em seu processo de formação e capacitação de possíveis potências e recursos.</p>

3.2. A Professora e sua prática.	Descrição de aspectos revelados pelos registros de campo e entrevistas que indiquem seu ritual pedagógico.	Apresentar indicadores de processos proximais realizados em sala de aula em função de sua prática pedagógica
3.3. Organização do trabalho Pedagógico: 3.3.1. Metodologia e conteúdo das aulas da docente. 3.3.2. Dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, sua perspectiva e relação com os alunos.	Maneira como a docente conduz o processo de aprendizagem dos conteúdos, seus procedimentos de ministrar as aulas, como reforça a aprendizagem e avalia seus alunos. Empecilhos, problemas, obstáculos – de qualquer natureza, que interferem, dificultam uma prática educativa mais consistente, desejável.	Discutir a experiência de problemas relativos ao processo proximal em sala de aula. Discutir possíveis recursos de manejo do processo educativo.
3.3.4 Concepção da professora em torno do papel dos pais e sua relação com os pais.	Exposição sobre o que a professora diz sobre o papel dos pais, o que eles deveriam fazer para melhorar o desempenho dos alunos.	Investigar como ocorre a participação dos pais na escola e sua possível contribuição para o desempenho escolar dos filhos.

## 2. Mesossistema ( Relação família-escola)

O mesossistema está relacionado à inter-relação entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente como, por exemplo, por exemplo, no caso particular deste trabalho, a relação família – escola. Dentro desta perspectiva foram conhecidas as concepções dos pais a respeito da educação, suas idealizações para o futuro de seus filhos, suas crenças religiosas, seu trabalho. Com base no relato de determinadas características das famílias entrevistadas, procurou-se identificar aspectos da organização familiar que pudessem estar interferindo no envolvimento de seus filhos no microsistema escola.

Dando continuidade ao sistema de codificação e de-codificação necessário para o trabalho de pesquisa, apresenta-se a tabela seguinte, com mais uma importante categoria de análise.

Quadro 02: Síntese das unidades categóricas levantadas para análises das relações no mesossistema.

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	PRINCIPAIS OBJETIVOS
Concepções da professora sobre a relação família-escola e os papéis dos pais.	Levantamento das percepções da professora sobre a relação família-escola e os fatores que possam estar interferindo no processo de ensino-aprendizagem.	Avaliação da comunicação existente entre os dois ambientes. Discussão sobre o processo de transição ecológica família-escola.
Entrevistas com as famílias: perspectivas dos pais.	Avaliação das perspectivas de futuro colocada pelos pais aos seus filhos	Discussão da família enquanto um vínculo apoiador nos processos proximais desenvolvidos na escola.

### 3. Exossistema (Escola – Prefeitura Municipal de Ponta de Pedras)

O exossistema, segundo Bronfenbrenner (1979), se define como aquele sistema que a pessoa não participa diretamente, mas neste sistema se produzem fatos que afetam o que ocorre no microsistema. São outras estruturas sociais específicas que, apesar de não conterem a pessoa em desenvolvimento, influenciam, delimitam seu curso de desenvolvimento.

No Exossistema, representado aqui pela Prefeitura Municipal de Ponta de Pedras, foi investigada a relação que a prefeitura mantém com a escola e com a docente, de acordo com a categoria seguinte:

Quadro 03: Síntese das unidades categóricas levantadas para análises das relações no exossistema

CATEGORIA	DEFINIÇÃO	PRINCIPAIS OBJETIVOS
12. Relação da prefeitura (SEMEC-Porto de Pedras) com a Escola.	Forma como a prefeitura se relaciona com a escola e com a professora.	Identificar sua possível influência na manutenção e planejamento escolar.

### 4. Macrossistema:

O macrossistema neste trabalho é representado por um conjunto de suposições baseadas nas análises desenvolvidas a nível micro, meso e exo. Para tanto, só foi possível a partir da configuração de tais resultados e discussão. Desse modo, as discussões referentes ao nível macro encontram-se embutidas nas considerações finais deste trabalho.

Considera-se para o levantamento de tais suposições, muito pouco representa o conjunto de leis normativas que regem as políticas públicas para comunidades com o perfil desta investigada. Entende-se que tais leis pouco representam os valores,

crenças e ideologias que permeiam as relações desenvolvidas em cada nível ou transcendem aos conjuntos de sistemas considerados. Nesse sentido, o macrossistema foi analisado a partir da percepção da equipe e das falas dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa sobre sua cultura, representada pelo seu modo de vida, com precário acesso às Políticas Públicas.

Na perspectiva de contemplar a orientação teórico-metodológica ora focalizada é que o presente estudo focaliza distintos cenários com os quais o contexto escolar de sua referência e interesse maior, se relacionam. Tal concretude é explicitada nos desdobramentos dados na organização da Tese apresentada a partir do capítulo IV.

Para fins de organização do conjunto dos elementos discutidos, em determinados momentos serão feitas pequenas discussões que terão por objetivo aglutinar e dar sentido aos dados expostos. No decorrer do texto esses momentos serão nomeados de “apreciação inicial”.

## **2.10. Relato da inserção ecológica da pesquisadora no lócus da pesquisa.**

Este capítulo relata a inserção ecológica da pesquisadora no lócus da pesquisa, privilegiando os processos proximais que se efetivaram ao longo da pesquisa com os participantes do estudo e com os membros da equipe de pesquisa

A inserção do pesquisador, que no caso é a escola da comunidade do rio Araraiana, foi baseada no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979/1998), através da metodologia de Inserção Ecológica (Ceconnello & Koller, 2003). Considerou, portanto, para sua análise e conseqüente validade ecológica, os quatro elementos essenciais a um estudo sobre o desenvolvimento no contexto: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. (Prati e cols., 2008).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inserção ecológica possibilitou interações entre a pesquisadora e os elementos envolvidos no ambiente investigado (participantes, objetos e símbolos), os quais se constituíram em processos proximais. Estes processos foram efetivados pelo compartilhamento de informações e sentimentos entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa durante a investigação, tornando possível assim a análise desses processos realizados, não só na comunidade, mas também dentro do próprio grupo de pesquisa.

Para a realização desta pesquisa, foram considerados os cinco aspectos apontados por Bronfenbrenner em relação à definição dos processos proximais, através dos quais Ceconello e Koller (2003) caracterizaram as etapas do processo de Inserção Ecológica e, por conseguinte, caracterizaram-se como as etapas da inserção do pesquisador na escola da comunidade, bem como nas famílias dos alunos.

Nesse sentido, a presença de processos proximais nesta pesquisa é confirmada, uma vez que esta seguiu os critérios estabelecidos por Bronfenbrenner (1999) para sua efetivação, ou seja, de modo geral, é necessário o envolvimento em atividades que devem ser cada vez mais complexas, em função de períodos de tempo estendidos, possibilitando interações que se efetivam pela reciprocidade de ações, no sentido de estimular a atenção e o interesse da pessoa em desenvolvimento. .<sup>2</sup>

O primeiro contato com a escola da comunidade deu-se no início da pesquisa, em 2004 e teve como objetivo a apresentação dos componentes da pesquisa para os participantes da escola bem como o reconhecimento destes por parte da equipe.

---

<sup>2</sup> A partir de agora, falo em 1ª pessoa, a fim de demonstrar, especialmente, como experienciei minha inserção no *lócus* de pesquisa.

Naquele momento, ainda como visitante, apesar de fazer parte do grupo de pesquisa, detive-me a interagir de maneira bem informal com a professora e os estudantes a fim de conhecê-los e tentar tornar-me um pouco mais próxima daquelas crianças e da professora. Desse modo, “abri as portas” para as visitas seguintes, participando não só como pesquisadora, mas também como se fizesse parte daquele grupo.

Nesse sentido, para possibilitar o início de minha inserção propriamente dita na escola, preparei uma atividade em conjunto com dois estudantes de iniciação científica, a fim de tornar marcante nossa presença entre eles, bem como para tentar dar um exemplo de uma atividade que a professora pudesse utilizar outras vezes em sala.

A atividade feita em conjunto com eles consistiu em apresentação de uma estória, dinamização, encenação e expressão escrita e oral. Encenamos uma estória escolhida de um livro que seria doado por nós à professora, com algumas modificações para a realidade das crianças, inserindo no meio da estória, temáticas como a preservação do rio, e as conseqüências de sua poluição, como infecções e doenças graves. A estória relatava a conversa de duas crianças que moravam na beira do rio e que recebiam orientações constantes da mãe para que não jogassem lixo no rio para não poluí-lo.

Após a encenação pedimos aos alunos que fizessem um desenho que representasse suas relações com o rio em função de sua importância para a vida da comunidade. Em seguida, eles deveriam mostrar seus desenhos. E todos se mostraram dispostos a fazê-lo, à exceção de uma aluna que demonstrou a maior indiferença ao nosso estímulo, não nos olhando e parecendo não nos ouvir, mas quando percebeu sua irmã e alguns alunos próximos a ela desenvolvendo a atividade, começou a fazer o exercício.



*Figura 11.* Foto de uma aluna apresentando seu desenho para a turma

Outra aluna também chamou nossa atenção, pois olhava-nos e ria, escondendo o desenho à nossa aproximação, fato que pôde ser esclarecido ao vermos o seu desenho: era a equipe de pesquisa em um barco da região e seu bote a reboque, tal como tínhamos chegado ao rio naquela ocasião, pois o bote que levávamos possibilitava que outro grupo de pesquisa se dirigisse a outros locais enquanto

ficávamos na escola.

A apresentação dos escritos e desenhos tiveram em comum a presença de barcos, remos, pessoas e peixes, revelando características marcantes de seu modo de vida. Alguns tinham alguma coisa escrita, outros não, pois em geral, os alunos mostraram dificuldade de expressão verbal e escrita.



*Figura 12.* Desenho representativo das relações estabelecidas com o rio elaborado por uma aluna da 2ª série.

Posteriormente à apresentação dos desenhos, foi feita uma espécie de avaliação sobre a metodologia utilizada pela nossa equipe, a qual consistiu em perguntar aos alunos se gostaram ou não da atividade, ao que a maioria dos alunos respondeu que sim.

De modo geral, percebemos que a atividade realizada em classe motivou-os a interagirem entre eles próprios e com os pesquisadores, pois ao fazerem seus desenhos ficavam olhando os trabalhos dos colegas e ao explicarem seus desenhos conseguiram falar um pouco mais de sua realidade e de nossa parte, possibilitou-nos extrair significados a partir do que desenharam e contaram sobre suas relações com o rio.

Convém ressaltar que, desde o início da pesquisa, tivemos várias conversas com a professora e realizamos várias visitas às famílias das crianças. Estes encontros ocorreram durante todo o processo da pesquisa, mais ou menos durante dois anos, no sentido de estreitar nosso relacionamento com os participantes, pois apesar das visitas ao rio realizarem-se de três em três meses, nós sempre sinalizávamos nossa volta indicando futuras atividades. Nesse sentido, o segundo critério de Bronfenbrenner foi estabelecido, uma vez que nossa interação aconteceu em uma base relativamente regular, em um longo período de tempo, possibilitando a confiança e o respeito entre os dois lados.

Os resultados dessa interação concretizaram o terceiro critério para a inserção, sendo visualizado na participação cada vez maior dos componentes do grupo nas mais diversas atividades dos moradores como nas atividades de caça, nas brincadeiras, atividades religiosas como cultos, e na escola, especificamente, nas atividades de classe e nos horários de intervalo, no momento do lanche e em algumas brincadeiras.

Na escola, os pesquisadores engajaram-se em atividades diárias na sala de aula, no recreio, nas brincadeiras a fim de garantir participação e o entrosamento com os sujeitos. Nesse sentido, foram realizadas várias conversas e entrevistas informais, não só na escola, mas também em suas casas, os quais se mostraram sempre muito receptivos à nossa presença.



*Figura 13.* Foto de uma aluna de iniciação científica brincando com os alunos ao lado da escola, em momento de recreio.

Os encontros com a turma ou com a professora sempre foram longos, às vezes, turnos inteiros, onde conversávamos sobre os assuntos referentes à escola, sua atuação, suas carências e muitas vezes, fazendo algumas sugestões para facilitar seu trabalho e garantir a motivação dos alunos. Levamos livros, mapas, nos quais mostramos aspectos importantes que deveriam ser considerados em função do contexto em que viviam. Em uma ocasião, por exemplo, mostramos no mapa onde se localizava o rio Araraiana, sinalizando o ponto específico na baía do Marajó, a fim de estimulá-la a fazer o mesmo com seus alunos para situá-los dentro do espaço geográfico que se encontravam.



*Figura 14.* Os pesquisadores e a professora da escola do rio Araraiana em momento de estudo.

Nas famílias também, em nossas visitas, procuramos atendê-los com temas que julgávamos necessários em função do que presenciávamos em suas casas como questões de higiene, saúde e alimentação. Estávamos também sempre dispostos a ajudar em situações como doenças, conseguindo remédios e até dando orientações mais simples como fazer um soro caseiro para crianças com diarreia, por exemplo.

O envolvimento foi intenso de ambas as partes, tanto que percebíamos a alegria dos moradores quando chegávamos ao rio Araraiana. Éramos recebidos de uma maneira muito afetuosa e calorosa. De nossa parte, a sensação era semelhante. A prova disso era quando chegávamos à escola, depois de algum tempo sem visitá-los, e não víamos algumas crianças que tinham deixado de frequentá-la, tínhamos a sensação de que faltavam peças em um “quebra-cabeça” conhecido.

A troca de energia demandada pela interação com os participantes modificou as partes envolvidas no projeto, ou seja, os pesquisadores e os participantes. Nós, pesquisadores conseguimos, através de nossa interação com a comunidade, alcançar nossos propósitos de pesquisa e principalmente, obter o conhecimento de uma realidade que se distancia da que vivemos em vários aspectos, por isso instigante para pesquisas em desenvolvimento no contexto. Os participantes, por sua vez, diferente da postura individualizada da maioria das pessoas que vivem em centros urbanos, que convivem com a falta de confiança entre as pessoas devido à violência existente na cidade, os moradores não tinham essa preocupação e contavam detalhes de sua vida como se fôssemos conhecidos deles há muito tempo.

Desse modo, podíamos trocar idéias, não tentando incutir nossas opiniões e julgamentos, mas sim para ajudá-los a refletir sobre sua posição de cidadão, que mesmo distante do escasso acesso às políticas de atendimento social poderiam reivindicar seus direitos, e a melhor forma para fazerem isso seria a união da comunidade através da composição de uma associação de moradores, a fim de conseguir mudanças em prol do bem estar de suas famílias.

Outro aspecto importante que convém ser ressaltado diz respeito aos processos proximais ocorridos na interação do pesquisador com os participantes nos diferentes ambientes pesquisados. Nesse sentido, levando em consideração que a efetivação destes processos requer que as relações interpessoais devam apresentar três elementos fundamentais que são a afetividade, o equilíbrio de poder e a reciprocidade nas relações entre as pessoas; podemos afirmar que estes elementos estiveram presentes nas relações que desenvolvemos com os participantes e geraram

motivações para a realização de diversas atividades na escola e nas famílias (critério 04).

Fizemos atividades acadêmicas e de recreação, e entre estas, destaca-se uma manhã alegre em que todas as crianças da escola participaram com brincadeiras, distribuição de bombons e lanche, promovendo assim uma intensa interação entre eles. Até mesmo as crianças proibidas de participarem de jogos de bola, por causa da religião, envolveram-se nestas atividades e na ocasião contamos com a presença da maioria dos pais. A professora também esteve presente. Neste encontro demonstrou seu envolvimento com as crianças e seu espírito de liderança, sistematizando todos os momentos elaborados pelo grupo.

E, finalmente, para caracterizar a inserção ecológica do pesquisador no ambiente de pesquisa, Ceconello e Koller (2003) indicam a importância da presença de objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, que estimulem a atenção, exploração, manipulação e imaginação da pessoa em desenvolvimento, contribuindo assim para a realização de uma interação recíproca. Nesse sentido, as interações entre pesquisador e participantes foram ainda mais fortalecidas, nos momentos de encontros promovidos pelo grupo, sempre com uma dinâmica proposta que privilegiasse os aspectos de seu contexto como a preservação do rio tão necessário em suas vidas, estimulando a participação, a atenção, exploração e imaginação dos estudantes (critério 05).

Conforme já indicado nas considerações sobre os processos proximais desenvolvidos entre a equipe e os participantes da pesquisa, o segundo elemento do modelo bioecológico (a pessoa) esteve sempre presente em várias atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa, no caso a inserção do pesquisador na comunidade em geral e na escola. Desse modo, os diversos ambientes que tivemos oportunidade de nos fazer presentes, como as casas e a escola, foram analisados, não só a partir de percepções próprias de cada membro das famílias e da escola, a fim de valorizar suas experiências pessoais, mas também considerando as características pessoais de cada pesquisador.

No caso da escola, que foi o contexto de análise escolhido para fazer a pesquisa, foi o local em que me senti mais à vontade e, portanto, foi onde senti reciprocidade nas interações que desenvolvi com a turma e a professora. Afinal, a escola foi meu local de trabalho por muitos anos, configurando-se, portanto, como um lugar familiar no qual sempre tive experiências prazerosas, uma vez que sempre procurei manter uma relação de diálogo e muito carinho com meus alunos.

Então estar ali, naquela sala de aula, com crianças que precisavam de um atendimento maior, mais próximo, fez surgir uma vontade de querer ajudá-los, mas ao mesmo tempo, uma sensação de um enorme sentimento de impotência diante daquela realidade. Mesmo assim, acredito que conseguimos, pelo menos, tornar sua estada na escola, durante os períodos de nossas visitas, como algo diferente e ao mesmo tempo motivador, não só pelas atividades que realizávamos, mas também por mostrar-nos cada vez mais próximos deles. Sabíamos seus nomes, quem eram seus pais, suas dificuldades, suas conquistas, enfim, demonstrávamos que preocupávamos com eles.

Portanto, o terceiro elemento do modelo, o contexto, foi analisado através de nossa participação nos ambientes em que as crianças freqüentavam e a partir dos relatos sobre os mesmos, uma vez que segundo Bronfenbrenner (1979/1996), essa percepção que as pessoas têm de seus contextos é fundamental para sua análise, pois não basta analisá-lo tal qual se apresenta na realidade objetiva.

Nessa direção, a análise realizada na escola da comunidade considerou os quatro níveis ambientais propostos pelo modelo bioecológico: o micro, o meso, o exo e o macrosistema.

O microsistema e o mesossistema foram analisados a partir de nossa inserção na escola e nas famílias, respectivamente, que possibilitou nosso convívio e o registro das falas dos sujeitos envolvidos naquele ambiente e em outros em que participavam ocasionalmente, como os cultos religiosos.

O exossistema foi analisado através dos relatos da professora sobre sua percepção sobre a Prefeitura de Ponta de Pedras, que apesar de ser um ambiente em que as crianças não participam ativamente, influencia diretamente seu cotidiano em sala de aula por ser responsável por sua coordenação e fornecimento de recursos para seu funcionamento.

O macrosistema foi analisado a partir da percepção da equipe e das falas dos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa sobre sua cultura, representada pelo seu modo de vida, com precário acesso às Políticas Públicas.

O elemento tempo possibilitou analisar mudanças e continuidades percebidas ao longo do processo de pesquisa, e em especial na escola.

O microtempo propiciou a análise de episódios de processos proximais estabelecidos diariamente pela interação professora/alunos, alunos/alunos, segundo observações e relatos.

O mesotempo possibilitou a análise de mudanças no ambiente escolar ocorridas em períodos de tempo maiores, provocadas pelas rotinas dos sujeitos, como por exemplo, o abandono da escola por alguns alunos para ajudar no trabalho dos pais.

O macrotempo, por sua vez, oportunizou a análise das expectativas referentes à mudança nos cargos públicos do município, a fim de promover a construção de uma sede própria para a escola, o que foi concretizado em 2007, um ano após o término da pesquisa.

A partir da inserção ecológica da equipe de pesquisa nesta comunidade foi possível descrever o ambiente onde vivem as famílias, bem como a escola da comunidade, ressaltando os limites e as possibilidades que estes ambientes impõem ao desenvolvimento das crianças e jovens por ela atendidas.

Os dados obtidos na escola e nas relações desenvolvidas entre ela e os outros contextos envolvidos serão apresentados no capítulo IV, onde serão delineadas as características desses sistemas, no que se refere aos aspectos físicos e sociais bem como a visão de seus participantes.

### **CAPÍTULO III: RESULTADOS E REVELAÇÕES DO ESTUDO**

O presente capítulo remete às relações que ocorrem no *locus* específico da pesquisa, ou seja, no contexto do rio Araraiana – representado pelas interações dos sujeitos entre si e com o contexto de referência, a partir de distintos lugares sociais que ocupam pesquisadores, familiares das crianças, professora e crianças.

A sistematização dos dados coletados resultou em uma descrição minuciosa dos focos de interesse do presente estudo, que se desdobraram em seis seções integradas com focos de interesse afins, concernentes a conteúdos e formas de pensar, agir e interagir no âmbito do Araraiana.

A primeira seção, nomeada como Caracterização Sociodemográfica da Comunidade do Araraiana, oferece uma caracterização densa dos aspectos que afetam e, supostamente são afetados pela escolarização.

A segunda seção descreve a rotina de três famílias com filhos na escola de modo a evidenciar o tempo dedicado pelas famílias ao estudo e à escola.

A terceira seção converge para os aspectos incisivos diretamente no processo educativo integrante do microsistema escolar, ambiente físico e ambiente social, ou seja, tanto a caracterização de seu espaço físico como a prática diária dos sujeitos que nela freqüentam e os possíveis processos proximais envolvidos.

A quarta seção evidencia a Família enquanto mesossistema e instituição básica das relações com a escola.

Finalmente, a quinta dialoga com o exossistema, isto é, a Prefeitura Municipal de Ponta de Pedras - Secretaria Municipal de Educação, para fazer notar as relações com o *locus* de pesquisa.

### 3.1. Caracterização Sociodemográfica da Comunidade Araraiana

A presente seção concentra-se no contexto próximo e remoto do território da escola ribeirinha - *lócus* do estudo, oferecendo indicações sobre a sua caracterização com a finalidade de descrever os aspectos demográficos e sociais da população da comunidade do rio Araraiana. A descrição do contexto sociodemográfico foi essencial para uma melhor visualização do modo de vida dos ribeirinhos em questão, assim como para situar e compreender a importância da escola nesse contexto. Para este fim, foram utilizados alguns elementos de informação do Inventário Sociodemográfico, levando em consideração os aspectos referentes ao modo de vida e que de alguma forma tivessem influências ou relações com o contexto escolar.

Abaixo, os tópicos gerais foram organizados de maneira ordenada para possibilitar ao leitor compreender, de forma contextualizada e sistêmica, a comunidade ribeirinha investigada.

#### 3.1.1. A comunidade

O início da coleta de dados se deu nos primeiros meses do ano de 2004 quando residia no rio Araraiana, aproximadamente 22 famílias, sendo que este número variou ao longo da coleta que encerrou no segundo semestre de 2005 com 23 famílias. Assim, no início da pesquisa, a população apresentava um total de 125 pessoas e ao seu final 129. Os dados aqui analisados referem-se ao período inicial da coleta, momento em que o inventário sócio-demográfico foi aplicado. Neste período a maior concentração de pessoas situava-se na faixa etária de 0 a 19 anos (ver figura abaixo).

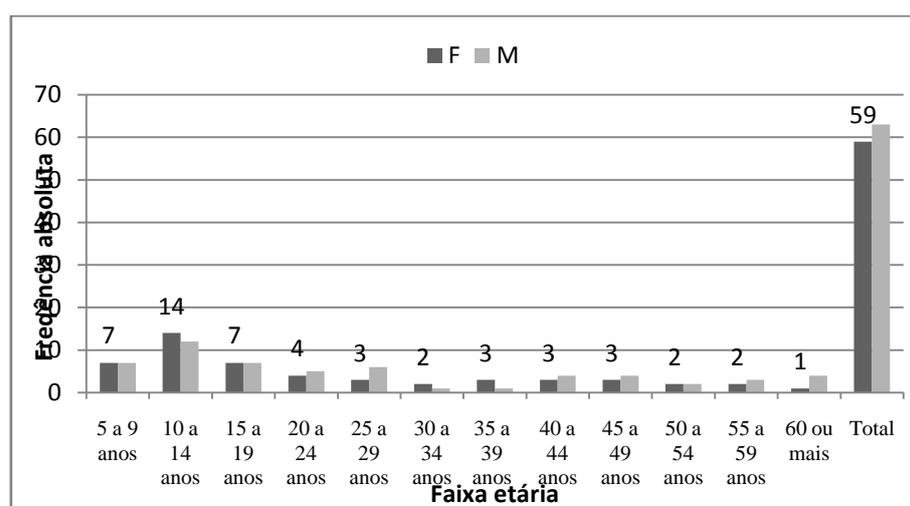


Figura 15. Distribuição de frequência do total de moradores por faixa etária

As residências dos moradores encontram-se distribuídas no decorrer do rio, tendo uma distância aproximada de no mínimo 300 metros entre cada residência. A

escola encontra-se mais próxima a foz, aproximadamente a 1/3 de distância do fim da última residência do rio. O desenho esquemático da figura 8 abaixo procura representar a distribuição das casas no rio.

Existem poucos caminhos de comunicação por via terrestre. Quando estes existem, são feitos de troncos da palmeira de Buriti. Os locais referenciais na comunidade são: a escola (15), a antiga igreja evangélica (11) e os dois campos de futebol (09 e 10). Apesar do estado precário, o campo de futebol mais utilizado é o que se situa atrás da residência da família 09.

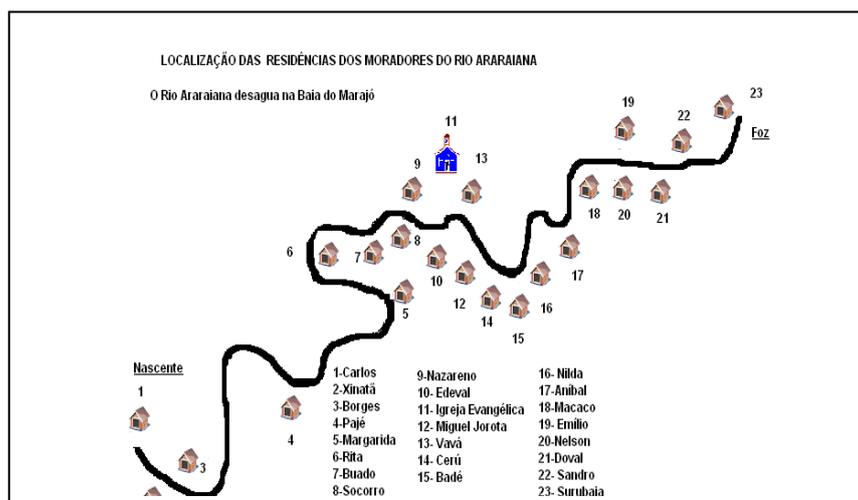


Figura 16. Desenho Representativo das residências situadas no rio Araraiana-Pa.

Estes ribeirinhos apresentam um isolamento tanto com a cultura mais geral (privados de qualquer acesso a mídia escrita e pouco ou restrito acesso à mídia televisiva e radiofônica) quanto com a própria comunidade em que se inserem. A distância entre as residências está em torno de 200 metros, dificultando a interação entre os moradores, entretanto possibilitando uma maior interação entre os membros da própria família.

São famílias geralmente nucleares, constituindo-se em média por três filhos, sendo o mínimo de dois e o máximo de 10. A gravidez na adolescência é fato constatado na comunidade, além de ser grande o número de adolescentes que vão trabalhar como domésticas em famílias na cidade (Ponta de Pedras, Muaná e Belém), para cursarem as últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio, uma vez que a escola da comunidade só proporciona o ensino de Educação infantil e de 1ª à 4ª série.

### 3.1.2. Origem dos moradores da comunidade

Em relação à origem dos moradores, constatou-se que das 22 famílias fixadas na comunidade do Rio Araraiana, 12 são originárias do próprio local, as demais migraram das localidades próximas e residem na comunidade entre 01 a 23 anos.

A maioria dos moradores que não é originária da própria comunidade, vem de zonas rurais ou da capital, Belém. Os originários de outras comunidades, seja o da sede do município ou circunvizinhos, vieram à procura de outras oportunidades e melhoria de qualidade de vida ou sobrevivência. Esse dado é demonstrado na figura 18 que descreve a frequência de local de origem das famílias não originárias da comunidade do Araraiana.

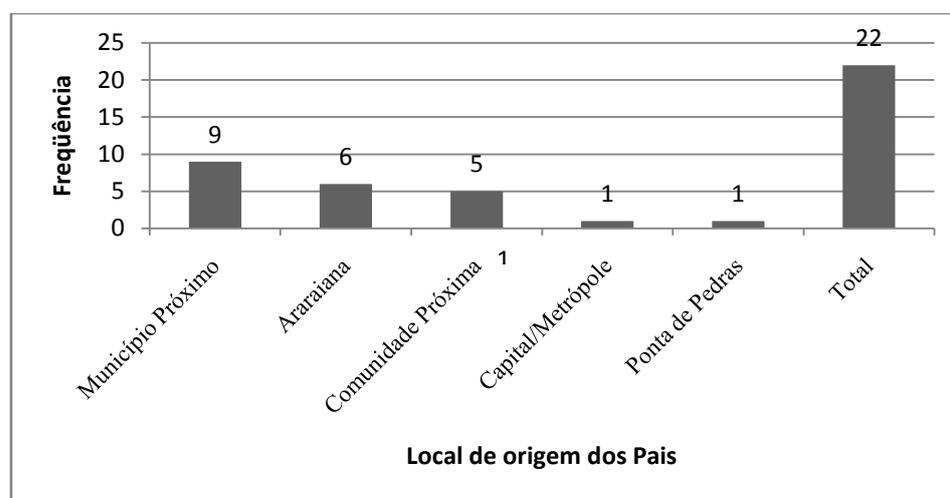


Figura 17. Local de origem dos pais dos atuais moradores do Araraiana.

A maior incidência encontra-se em municípios próximos, muito pequenos caracterizados como pequenas vilas de moradores, que se localizam à margem de rios. Em segundo lugar, seguida, encontram-se a comunidade de Araraiana e comunidades ribeirinhas próximas da ilha do Marajó. Da Capital/Metrópole e do município de Ponta de Pedras, local onde se situa a própria comunidade do Araraiana, há somente um representante de cada.

Considerando o local de origem dos migrantes e dos pais dos moradores, no geral, pode-se afirmar que a maioria dos moradores do Araraiana tem em comum sua origem, ou seja, quase todos foram ou tem uma origem ribeirinha e em sua maioria, marajoara, o que revela um compartilhamento de um modo de vida cultivado transgeracionalmente.

Os motivos alegados da migração para a comunidade do Araraiana foram categorizados em: a) história familiar, b) conflitos no antigo local de origem, c) questões financeiras e d) casamento/tentar vida melhor.

A história familiar está relacionada aos momentos factuais vividos pela família, ou seja, em algum momento houve a mudança da família para o local. O conflito no antigo local de origem está relacionado a problemas com a vizinhança, nesta categoria houve duas respostas: conflito com vizinhos e outra com parentes. A respeito das questões financeiras, casamento e tentativa de uma vida melhor foram respostas textuais do próprio participante. A figura abaixo descreve o total de ocorrências de respostas em cada categoria.

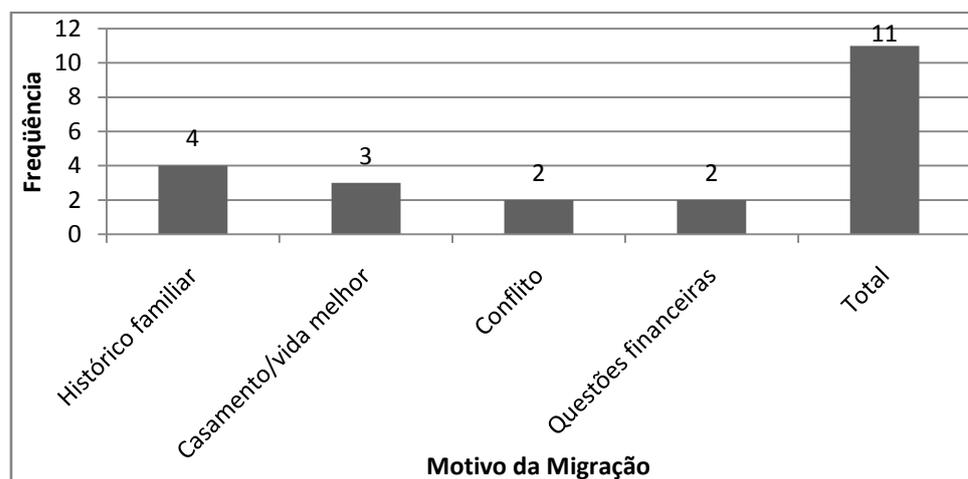


Figura 18. Frequência de respostas em categoria de motivos de migração

Quando questionados sobre a perspectiva de mudança de local de moradia para cidades próximas, foi constatado que a maioria dos chefes de família demonstra um grande desejo em permanecer morando no rio Araraiana (ver figura 17).

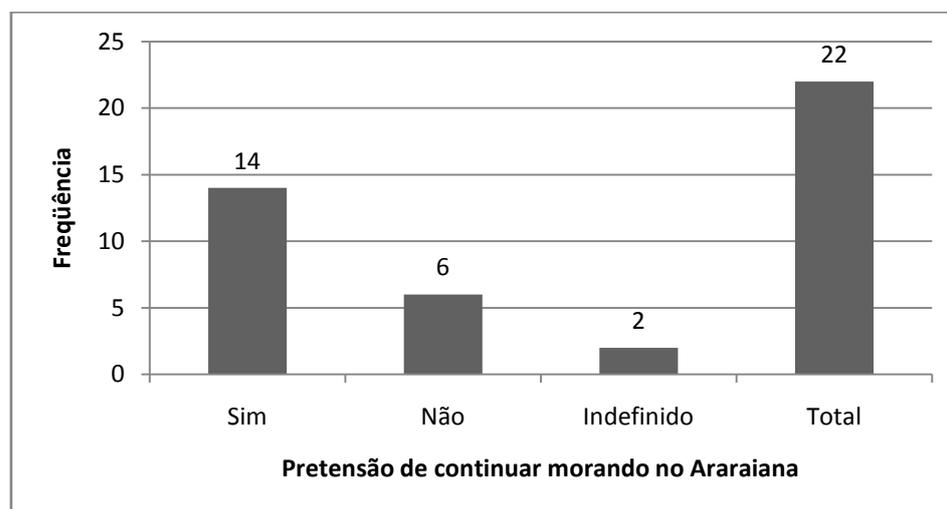


Figura 19. Frequência de respostas dos chefes de família para a questão de interesse em permanecer no local.

Os motivos alegados para essa pretensão de continuar morando no Rio Araraiana se devem a fatores de diferentes naturezas. Para sistematização desses

dados, estes foram categorizados em função dos principais aspectos levantados, sendo que em uma mesma resposta encontrou-se diferentes motivos.

As respostas foram agrupadas em três categorias: Acostumado/Tranquilidade, Sustento e Proximidade da família. Foram categorizadas como Acostumado/tranquilidade todas as respostas que enfatizavam o conhecimento do local, sua familiaridade e aspectos referentes à paz e sossego encontrado no local. As respostas categorizadas como sustento centravam-se em aspectos relativos à sobrevivência, avaliada de modo positivo, pela facilidade de opções no local para sobreviver. Finalmente, as respostas que evidenciavam aspectos afetivos relativos à família foram categorizadas como “proximidade da família”.

Quanto às justificativas para mudanças do Rio Araraiana, as respostas recaíram na questão dos estudos dos filhos. Assim, foi considerada somente a categoria estudos.

As freqüências de respostas encontradas nestas categorias podem ser visualizadas nas figuras abaixo.

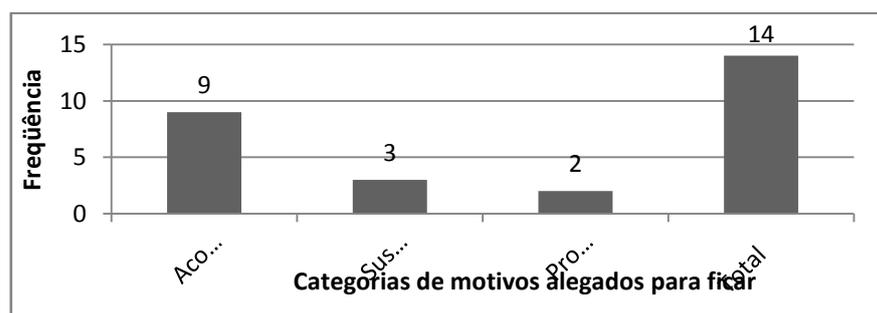


Figura 20. Frequência de motivos alegados para permanecer na comunidade do rio Araraiana.

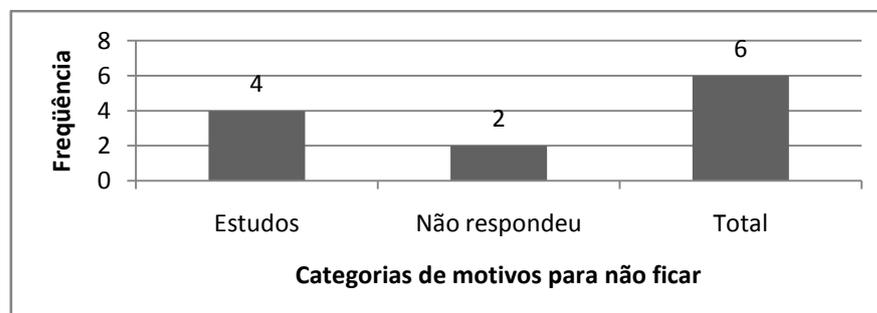


Figura 21. Frequência de motivos alegados para não permanecer na comunidade do rio Araraiana.

Como verificado nas figuras acima, os motivos alegados para a permanência das famílias no local, revelaram que a categoria Acostumado/tranquilidade é a que

apresentou a maior frequência, seguida, em baixíssima escala pelo “Sustento” e por último, quase sem expressão, a “Proximidade família”. Este resultado pode indicar uma aceitação passiva do modo de vida apesar das dificuldades locais ou um certo temor diante da possibilidade de adaptação a outros modos de vida, mediante as diferenças que o contexto urbano apresenta em relação ao modo de vida ribeirinho. Esses dados podem sugerir, portanto, uma possível tendência de conformação ou continuidade das condições vividas pelos seus antepassados.

Ratificando essa posição, encontram-se os dados referentes aos motivos alegados para mudança do Rio, pois do total da população entrevistada, somente quatro apontaram os estudos dos filhos como um dos motivos para sair, enquanto os outros se limitaram a não responder.

Estes dados podem sugerir que a população confere à educação pouco ou nenhum poder para a mudança de sua realidade, revelando assim uma enorme falta de perspectivas de futuro, entendendo a educação como, provavelmente, a única via de acesso a um futuro melhor, diante das precárias condições em que vivem, em termos de moradia e alimentação, aliadas à falta de acesso à políticas públicas à área da saúde.

### **3.1.3. População**

Esta pesquisa transcorreu um período de três anos, entretanto para a caracterização deste tópico, foram considerados os dados iniciais coletados no ISD (Inventário Sócio-demográfico) e a dinâmica da comunidade coletados a partir dos DC (Diários de Campo).

Em 2004, o total de pessoas residentes na comunidade era de 125 indivíduos organizados em 22 famílias. Ressalta-se que, ao final da coleta de dados, o número de moradores alterou-se para 129, sendo formado o 23º núcleo familiar. Entretanto, os dados constantes no presente estudo, dizem respeito aos dados iniciais da coleta.

Dos 125 moradores, 59 são adultos (entre 19 e 85 anos) e 66 são crianças e adolescentes (entre zero e 18 anos). Destes últimos, 32 são meninos e 34 são meninas. Os dados etários das crianças e adolescentes estão demonstrados abaixo (ver figura 22).

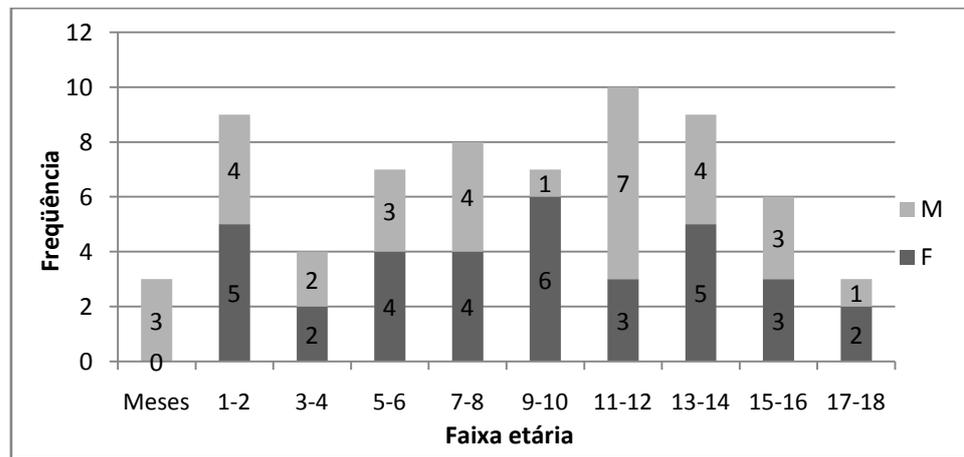


Figura 22. Gráfico de idade e gênero das crianças e adolescentes de zero a dezoito anos da população da comunidade do Araraiana.

Os dados populacionais analisados ajudaram a identificar que a comunidade é constituída essencialmente por uma população jovem, já que 65,6 % dos moradores encontram-se no intervalo etário de 0 a 24 anos. Vale ressaltar que o número de meninas e meninos, como observado na figura acima, mantém-se similar ao longo das faixas etárias, apresentando uma desproporção na faixa etária de 9 a 10 anos de idade, em que os meninos estão em números menores que as meninas.

Além deste aspecto, pôde-se identificar que em todas as faixas etárias os meninos estão em número menores que as meninas ou se equivalem, exceto na faixa de 11 a 12 anos, em que os meninos estão em quantidade superior as das meninas.

### 3.1.4. Estrutura física das residências ribeirinhas

As casas dos moradores do Araraiana têm como característica principal a sua localização. Das 22 casas da comunidade somente uma não está localizada na beira do rio, o que demonstra que o rio é parte integrante do cotidiano das crianças.

Quanto à estrutura física das casas, pôde-se descrevê-las como, em sua maioria, composta por três cômodos, sala, quarto e cozinha. A sala, em algumas casas, não é composta de divisória na sua parte frontal (ver figura 24). Os quartos geralmente são pequenos com dimensões aproximadas de 3m<sup>2</sup> X 3m<sup>2</sup> (ver figura 24). A cozinha é um pequeno ambiente composto essencialmente de uma mesa, um fogão e um jirau. Ressalta-se que o espaço da cozinha, raramente, funciona como refeitório, é utilizado, tão somente, para o preparo de alimentação.



*Figura 23.* Fotos da casa e da dimensão dos quartos.

As divisórias dos ambientes são feitas de madeira ou de tala de Jupati. As casas são cobertas, em sua maioria, com palha da mesma palmeira e raramente cobertas de telhas de argila. Os assoalhos, geralmente, são de tábua ou de Paxiuba<sup>3</sup> (*Socratea exorrhiza*). No geral, como pode ser verificado, as residências são construídas com materiais próprios da região. (Ver figura 24)



*Figura 24.* Fotos dos materiais encontrados na natureza que servem para a construção das casas.

Apesar das casas se distinguirem uma das outras, há um padrão de divisórias. Geralmente, existe na parte frontal da casa uma sala espaçosa, com uma parede que demarca o restante da casa. No segundo cômodo, localiza-se o quarto e a cozinha e, na maioria das vezes, apenas um quarto que é ligado à cozinha. Como componente da cozinha, há o jirau, uma espécie de tablado onde a louça é lavada e a comida é preparada. Apesar de serem consideradas casas pequenas, todas têm em seu interior amplos espaços.

---

<sup>3</sup> Palmeira nativa da região



*Figura 25.* Foto que demonstra os espaços amplos no interior de algumas casas.

Na porta frontal, por onde se entra na casa existem trapiches ou troncos de miriti que servem de ponte entre a casa e o rio.

O banheiro encontra-se normalmente fora da casa, sendo uma espécie de compartimento independente desta. Este é descrito como um pequeno barraco sem cobertura, com um orifício no assoalho, onde os detritos são depositados ao ar livre sem sistemas de esgoto e, normalmente, são interligados à área residencial por troncos de açazeiro e/ou miritizeiro. Mais detalhes serão discutidos no item saúde.

Algumas casas apresentam enfeites nas paredes frontais com brinquedos industriais ou de miriti, fotos de pessoas famosas, bicicleta, gaiola de passarinhos, espelhos e aparelhos de televisão ou rádio, quase sempre inutilizados.

As roupas são guardadas nos quartos, geralmente, suspensas, em fios ou pedaços de madeira, imitando a função de um cabide, ou em sacos. Já as panelas são guardadas na cozinha penduradas nas paredes. Os móveis mais comuns são bancos rusticamente produzidos por seus próprios moradores. Todos os ambientes são compostos de pouquíssimos móveis, os cadernos são guardados na sala em estantes improvisadas.

Em algumas casas encontramos uma espécie de prateleiras em que alguns objetos são colocados e em entre estes visualizamos livros e material escolar, o que de alguma forma revela a presença de um espaço reservado ao estudo e que pode indicar que esta família tenha hábitos de estudo e leitura. (ver figura 26).



*Figura 26.* Fotos de casas em que há espaços reservados ao material escolar.

Como demonstram as figuras, as casas são muito simples, onde se visualiza poucos utensílios domésticos. Os mais encontrados foram: fogão a lenha ou carvão, rádio e televisão (à bateria)

O fogão a lenha ou carvão está presente em todas as casas. O fogão a gás, por sua vez, foi encontrado em oito residências, contudo, poucas realmente o utilizam, por ser um item de consumo caro para a população.

O rádio vem em segundo lugar, encontrado em 15 das 22 residências, sendo geralmente rádios de porte médio – pois devido à distância em que a comunidade se encontra, os pequenos rádios a pilha (AA ou AAA) não funcionam. Em geral, são rádios ligados a uma bateria de carro, adquiridas como baterias de sucatas nas pequenas cidades. Estas são carregadas periodicamente nos centros urbanos mais próximos.

A televisão, encontrada somente em seis residências, também funciona ligada à bateria, por isso sua utilização tem período limitado, geralmente à noite por causa dos jornais, novelas e partidas de futebol, que foram os focos de interesse citados.

Foi constatado que além de poucas famílias terem acesso à mídia televisiva, poucas têm contato com a mídia escrita (jornais e revista), seja por incapacidade de leitura ou por falta de acesso. Assim, o rádio, encontrado na maioria das casas, passa a configurar-se como o maior meio de informação ou contato com o mundo exterior, como demonstra o quadro abaixo:

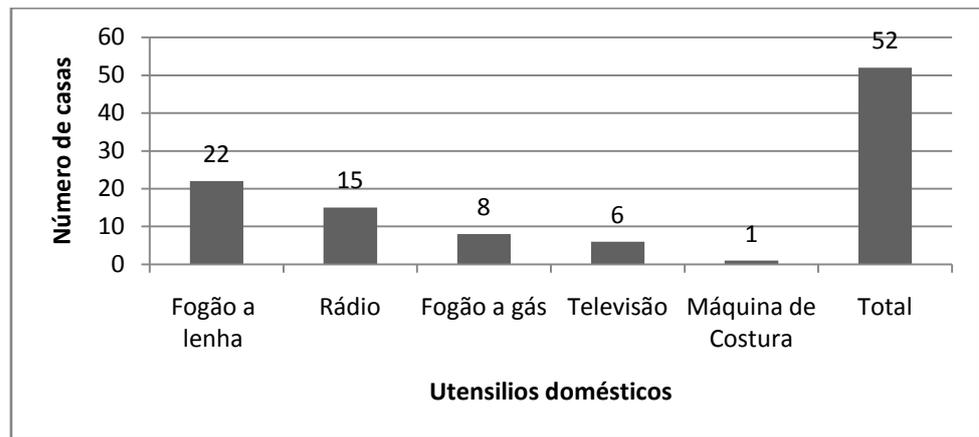


Figura 26. Gráfico que demonstra os utensílios domésticos de posses das famílias do Araraiana.

### 3.1.5. Características das Famílias locais

Das 22 casas da comunidade identificou-se que 16 têm crianças e adolescentes, o que revela que as dinâmicas produzidas pela presença de crianças e adolescentes nas relações familiares são compartilhadas pela maioria das famílias.

A quantidade de membros pertencentes às famílias varia de 03 a 12 membros, que são caracterizados por uma rede familiar extensiva com membros que variam de idade entre 01 e 22 anos, e em alguns casos com membros de terceira e quarta geração. (Ver figura 28).

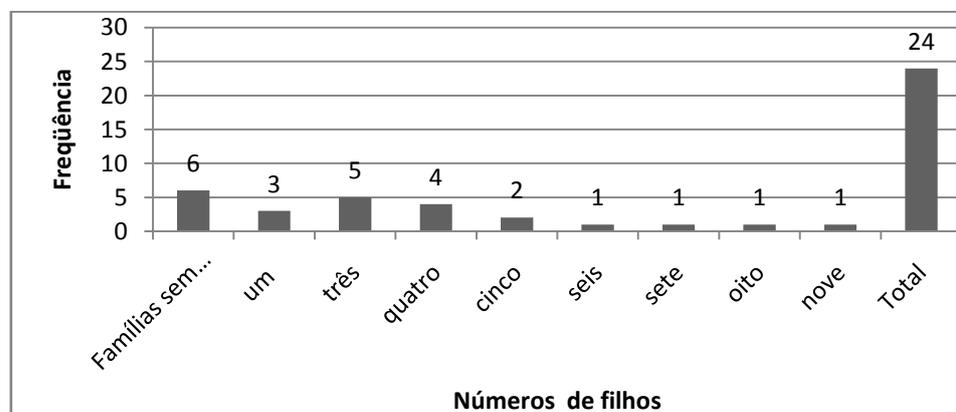


Figura 27. Gráfico de número de filhos por família.

Dessas 16 com filhos, pode-se encontrar uma composição familiar bastante variável, desde famílias com 01 filho até famílias com 09 filhos. Desse total, 02 famílias apresentam membros de quarta geração e outras 02 de terceira, sendo todas moradoras na comunidade.

Tendo como base os domicílios, verifica-se que o arranjo domiciliar que prevalece é o familiar, pois todas as casas são ocupadas essencialmente por familiares. Entretanto, o tipo de arranjo que predomina é o nuclear, encontrado em

qua residências, seguido do arranjo multigeracional e estendida, que corresponde respectivamente a cinco e três residências. ( Ver figura 29).

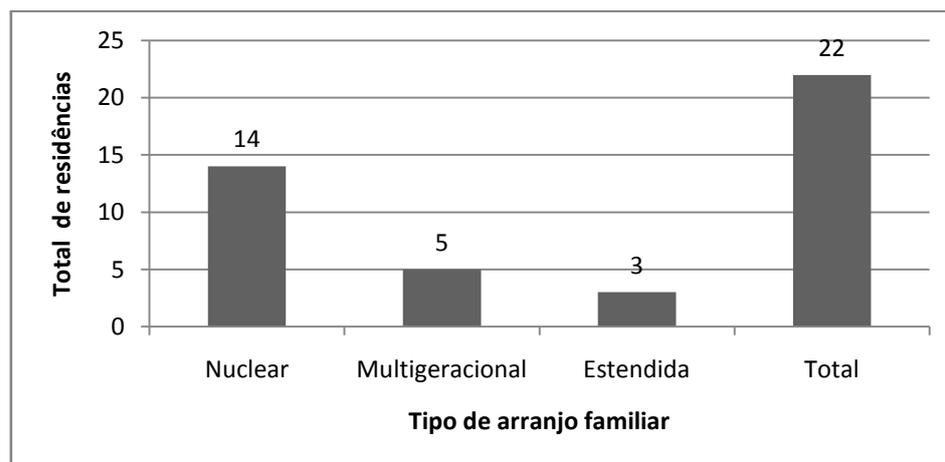


Figura 28. Total de arranjos familiares presentes nas residências do Araraiana.

Vale ressaltar que muitas dessas famílias nucleares são desmembramentos de famílias locais, resultado das próprias fusões locais que ocorreram ao longo do tempo, principalmente devido à grande quantidade de moradores com origem na própria localidade. Desse modo foi verificado por S.Silva (2006) ao realizar o levantamento da genealogia local, que existem basicamente três ramificações genealógicas presentes na comunidade.

O número de moradores por residência e, conseqüentemente, por família, com algumas exceções, varia em função do tipo de família encontrada. Verificou-se que as famílias nucleares apresentam de um a seis moradores por casa; as famílias do tipo estendida, apresentam de seis a dez, enquanto que famílias do tipo multigeracional apresentam um número maior, com oito a doze componentes (ver figura 30).

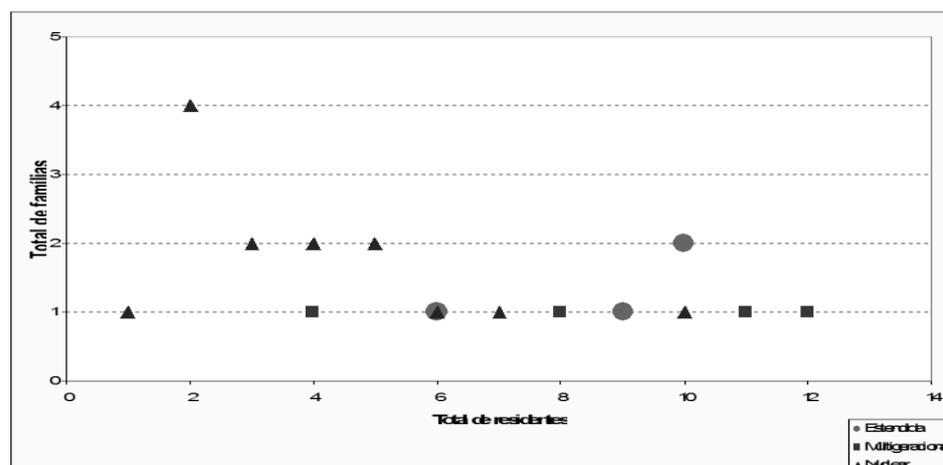


Figura 29. Distribuição do tipo de arranjo familiar do total de famílias em função do total de residentes por moradia

Geralmente, as famílias locais são formadas por uniões informais. Segundo os relatos, somente quatro casais são casados no civil, nenhum no religioso e 14 vivem na forma de concubinato (ver figura 31). Apesar de não ter dados precisos, sabe-se que muitas uniões ocorreram como decorrência da gravidez da parceira.

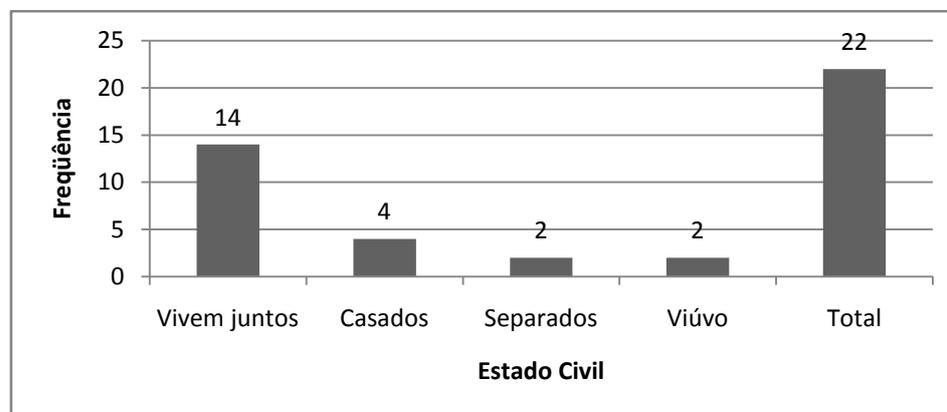


Figura 30. Frequência do estado civil dos casais das famílias do Araraiana.

### 3.1.6. Ocupação e Modo de sobrevivência

Como forma de esclarecer sobre a caracterização da comunidade, mais especificamente seu modo de sobrevivência, será detalhada a seguir cada tipo de atividade de subsistência realizada pela comunidade, conjuntamente com as formas de complementação da renda familiar.

O extrativismo vegetal é uma atividade importante na produção econômica dessa população, devido à grande quantidade e diversidade de espécies existente na floresta. Os produtos nativos mais coletados na mata pelos moradores são: o açaí, a tala de Miriti e jupati, a semente de copaíba (*Copaifera officinalis* e de andiroba (*Carapa quianensis* Aubl), estas duas últimas são sementes colhidas para a retirada do óleo, considerado como medicinal pelo povo da região. Outros produtos de menor importância em termos da frequência de retirada são as frutas diversas presentes na mata natural.

O açaí (*Euterpe Oleracea*) é uma das palmeiras de grande tradição tanto econômica como social, pois representa muito para a dieta alimentar da região. O aproveitamento desse vegetal se dá de muitas maneiras, mas, principalmente, pela extração do fruto que produz suco bastante nutritivo e pela extração, mais recente do palmito (parte retirada do caule). No entanto, o palmito não representa tanto para alimento da população quanto o suco produzido do fruto em si.



*Figura 31.* Foto de uma das moradoras amassando açaí.

A andiroba e a copaíba são retiradas, principalmente para consumo familiar. O pequeno excesso é vendido assistematicamente nos municípios mais próximos e complementam a renda familiar.

A construção de paneiros e peneiras é uma atividade quase que exclusivamente das mulheres e são tecidas com tala de Miriti ou de Jupati, servindo para ajudar no “sustento”, já que são vendidas nas redondezas da região ou aproveitadas nas próprias casas, como utensílios para guardar mantimentos, roupas e outros tipos de objetos. (Ver figura 33)



*Figura 32.* Foto de uma das moradoras tecendo peneira.

A caça é outra atividade de subsistência que possibilita complementar a alimentação. Geralmente, é um trabalho desempenhado pelo homem, sendo realizado no período noturno. Uma expressão bastante utilizada pelos moradores para caracterizar essa atividade é a expressão “lanternar”. Um aspecto interessante dessa atividade é que desde pequenas, as crianças, preferencialmente os meninos, são incentivadas a praticarem esse tipo de atividade. Isso de algum modo reflete-se na escola, pois são constantes as faltas dos alunos nesta, principalmente os meninos, para participação nessas atividades.

A atividade de pesca, por sua vez, caracteriza-se como artesanal, apresentando um caráter não predatório, porém, nem sempre respeitando o ciclo de reprodução das espécies, voltada para a subsistência e para o pequeno comércio e

praticada em pequena escala. Técnicas simples são utilizadas para a captura do peixe como: tarrafa, curral ou cacuri, pequenas redes de pesca, matapi, montaria e pequenos barcos. As técnicas de captura de animais são aprendidas e reproduzidas pelas crianças, inseridas desde pequenas nessas atividades.

O modo de vida ribeirinho aponta para uma questão central, que é a ocupação que os moradores desempenham na comunidade referida.

Os dados sobre a ocupação dos moradores refletem a dinâmica do local, em que as pessoas, por terem pouca oportunidade de trabalho ou crescimento profissional, relataram uma diversidade de ocupação. Segundo os dados demográficos referentes à ocupação, encontrou-se com maior frequência a de pescador e a segunda extrativista. As mulheres, em sua maioria, responderam que são donas de casa, outras se diziam artesãs, em função da manufatura de paneiro e peneira. (ver figura 34).

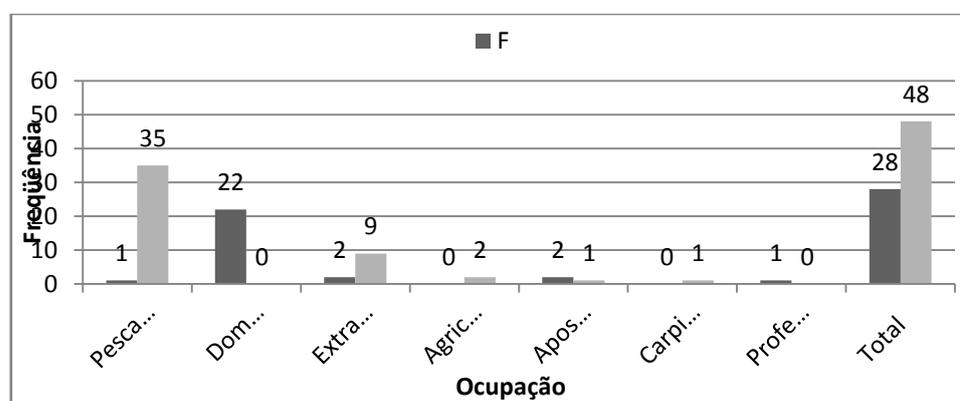


Figura 33. Gráfico que demonstra a ocupação dos moradores

As atividades são predominantemente diferenciadas de acordo com o gênero; as mulheres se responsabilizam das atividades domésticas e os homens são encarregados das atividades mais externas à residência como caçar e coletar. Contudo, essa característica não é rígida, pois em algumas famílias as mulheres também pescam, apanham e amassam açaí; o mesmo ocorre com os homens, que ajudam nas tarefas domésticas, varrendo e passando pano na casa.

Pode-se notar assim, que as atividades vistas e conhecidas por eles são atividades ditas braçais, artesanais cuja aprendizagem faz parte de um saber informal, não sistematizado, que é aprendido pelas crianças em seus lares e que de alguma forma configura-se como a opção mais próxima de trabalho a ser realizado por elas. A profissão que se destaca pela diferença quanto ao modo de execução e com exigência de um saber mais sistematizado e formal é a de professor, que, entretanto

distancia-se de suas realidades pela necessidade de continuação de estudos para a formação neste, fora do contexto em que moram.

Como visto, a maioria das formas de obter renda deve-se à tradição local, basicamente extrativista, sem qualquer grau de especialização, como é o caso de um morador que se identificou como carpinteiro e duas pessoas que se identificaram como agricultores. Isso pode estar bastante ligado à carência de uma cultura agrícola no local, em função do terreno, quase sempre, alagado, ou pela invasão de búfalos da fazenda próxima. A justificativa dada pela população à ausência de uma cultura do cultivo da terra, refere-se aos poucos elementos naturais essenciais ao crescimento e desenvolvimento de espécie cultiváveis devido a “*fraqueza da terra*”, já que a maioria dos moradores relata que a terra é imprópria para o plantio sistemático, e nesse sentido, a maioria das plantações ocorre por meio do plantio assistemático, por exemplo, a semente do açaí é jogada na terra após a retirada de sua polpa.

Foi identificado que poucas famílias plantam, das 22 famílias somente 2 possuem pequenos roçados, exclusivamente de mandioca. Esta é vendida in natura, pois não há na comunidade nenhuma casa de farinha para o beneficiamento da mandioca. Muitas famílias relataram que já plantaram (mandioca, limão, pimenta-do-reino, arroz) ou tiveram algum tipo de criação (pato, galinha, e porco), entretanto as plantações não “*vingam*”.

Desse modo, a escassez de plantações indica que a aquisição de nutrientes ocorre principalmente por meio da exploração da natureza, e como esta é essencialmente sazonal, a oferta de alimentos varia em função dos ciclos de maior ou menor abundância, o que levanta a hipótese de que há um déficit de nutrientes na alimentação dessa população.

Foi identificado também que as famílias criam, principalmente, porcos e frangos em espaços abertos, no “*terreiro*” como dizem, entretanto as poucas criações de animais são extintas pela caça por outros animais do rio ou roubadas por terceiros.

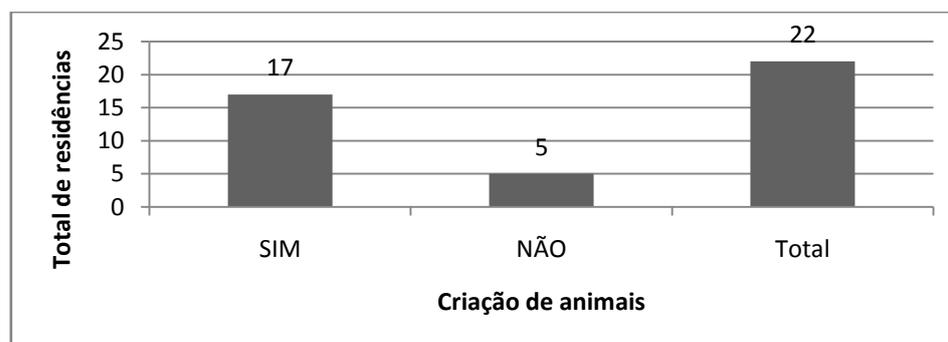


Figura 34. Gráfico que demonstra as famílias que criam animais.

Além da ocupação dos adultos, os dados do inventário sociodemográfico indicaram quais as tarefas que as crianças e os adolescentes estão envolvidos. Esses dados podem ser observados na figura 36.

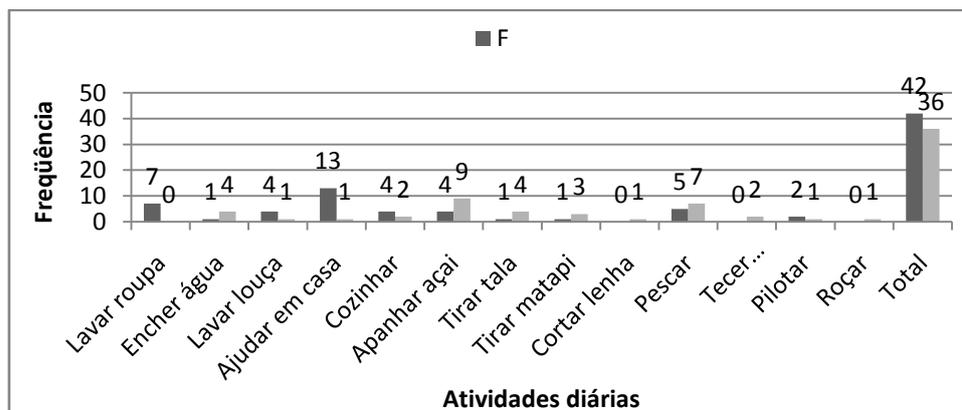


Figura 35. Gráfico com as atividades diárias realizadas pelas meninas e meninos.

Pode-se observar que as meninas desempenham, preferencialmente, atividades domésticas enquanto que os meninos executam atividades de subsistência, características que repercutem nas brincadeiras das crianças, pois as meninas brincam de tarefas domésticas e os meninos de atividades voltadas para o trabalho de subsistência como constatado por Reis (2007).

Outro fato típico a respeito do modo de vida da comunidade Araraiana, refere-se às compras de mantimentos para casa. Os mantimentos mais comuns, adquiridos nos municípios mais próximos pelos moradores são: óleo para lamparina, açúcar, farinha de mandioca e café, este consumido em grande escala pelos moradores. Na maioria das vezes, são os homens que fazem as compras, principalmente quando vão receber a bolsa escola de seus filhos na cidade próxima. Em alguns casos imagina-se que a ida à escola seja mais uma forma de garantir o sustento da família. Discutiremos posteriormente essa questão com mais detalhes.

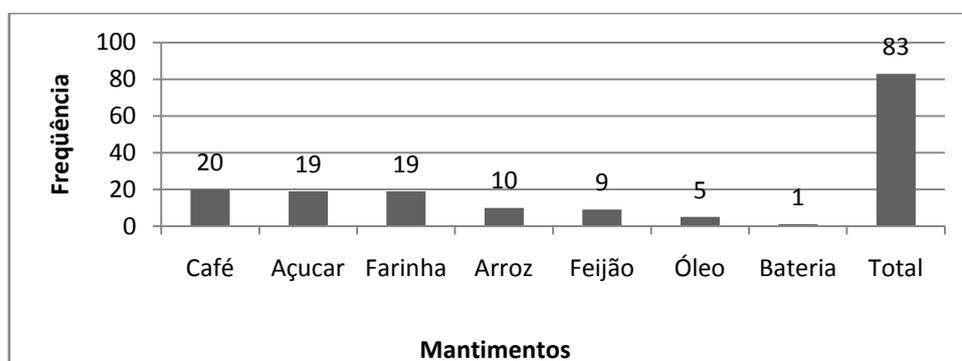


Figura 36. Gráfico que demonstra o maior número de respostas relacionado a compras de mantimento

A renda mensal familiar relatada estava abaixo do salário mínimo, (ver figura 39). Atentando para o total de sujeitos por família, na maioria dos casos, a renda familiar per capita está muito abaixo dos níveis de miséria, ou seja, equivalente em 2004, a R\$115,00 em São Paulo (Fundação Getulio Vargas, 2004).

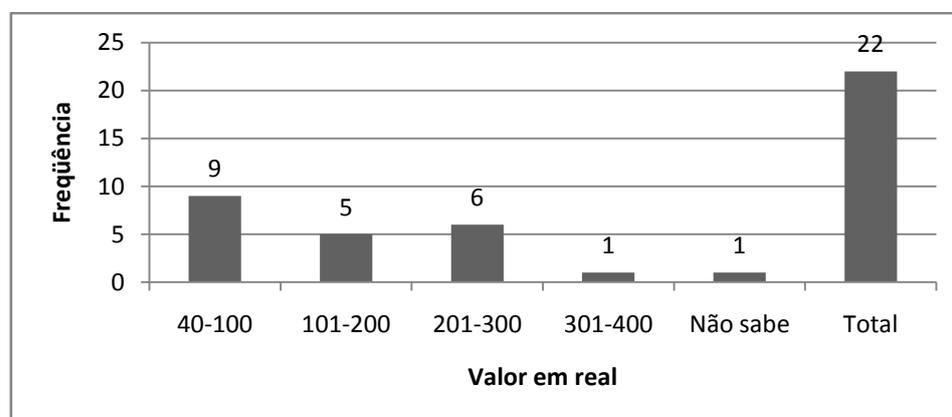


Figura 37. Total de famílias em função da renda per capita familiar

### 3.1.7. Saúde

Aliada a todas as condições já expostas, a higiene básica é extremamente precária. Essa precariedade está, essencialmente, relacionada à ausência de água tratada e na ausência de cuidado com o lixo doméstico, que a maioria das casas descarta jogando no próprio rio e em alguns casos o lixo é queimado e/ou depositado na floresta

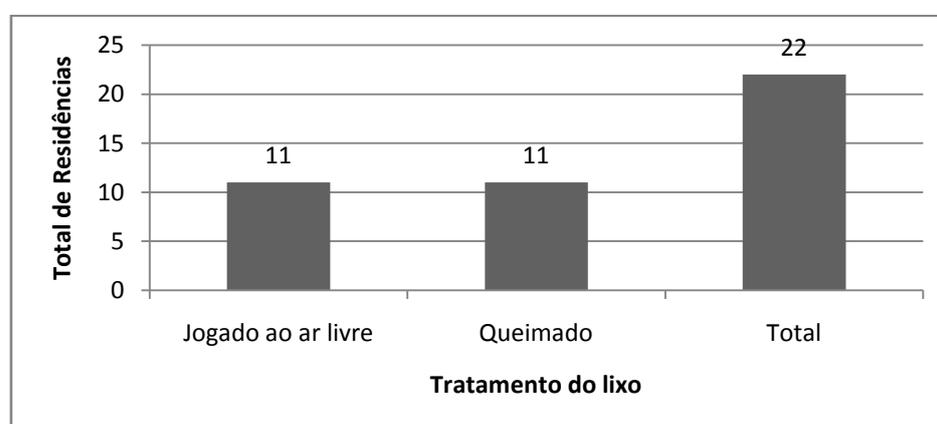


Figura 38. Gráfico que demonstra a quantidade de resposta por família a respeito de como é tratado o lixo

Mais de 90% das residências têm seus banheiros no fundo do quintal, e apresentam-se como pequenos cubículos de madeira com o fundo aberto em que os dejetos são jogados diretamente no substrato lamacento. Durante a maré alta, estes dejetos são levados pelas águas do rio.

Segundo os relatos dos moradores, toda água consumida é a do próprio rio e em nenhuma das residências há qualquer tipo de sistema de tratamento, nem de

filtragem. Em alguns casos, a água é coada em pedaços de panos e armazenada em potes de barro como na escola da comunidade.

Apenas um morador relatou que utiliza a água de poço, porém foi observado que, em certas ocasiões, a água do rio também foi usada para o consumo.



*Figura 39.* Foto do Pote, utensílio utilizado pela população do rio Araraiana em que é depositada água para beber.

Dentre as patologias relatadas pelos moradores, as mais frequentes são: problemas intestinais, como diarreia, doenças de pele, gripe e dor de cabeça.

O uso de estratégias para o combate das infecções se dá pela utilização de remédios caseiros. Os moradores procuram assistência médica somente quando as doenças não podem ser “curadas” pelos remédios caseiros e dirigem-se preferencialmente as sedes dos municípios mais próximos como o de Pontas de Pedra ou de Abaetetuba.

A ausência de água potável e a falta de conhecimento sobre os malefícios de água não tratada e de saneamento básico influencia e contribui para as características peculiares dessa população. A preocupação com a saúde é encontrada somente nos discursos, na prática não se observou nenhuma ação relacionada a este problema social, o que pode ser caracterizado como uma especificidade da localidade.

### **3.1.8. Religião**

Foram identificadas duas religiões definidas na comunidade, a católica e a evangélica, com ênfase da participação das mulheres na religião evangélica e dos homens na religião católica (ver figura 41).

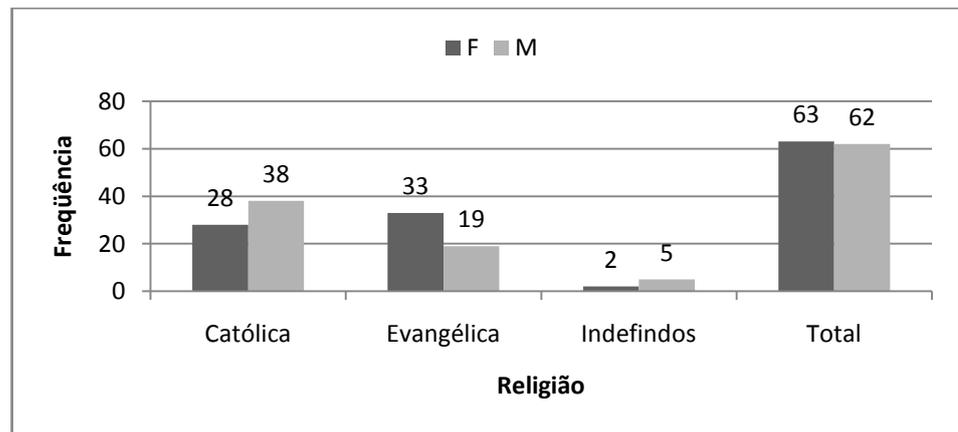


Figura 40. Gráfico de religião por gênero da população da comunidade.

As crianças e adolescentes, por sua vez, também apresentam a mesma divisão de religião por gênero, na qual 23 meninas fazem parte da igreja evangélica, enquanto que os meninos, em sua maioria são católicos. (Ver figura 42).

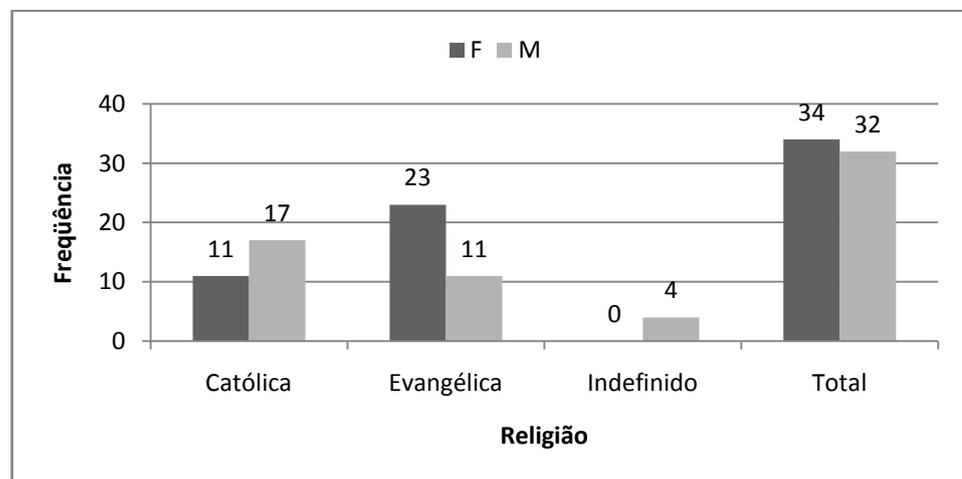


Figura 41. Gráfico de religião por gênero das crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos.

Foi constatado que a religião tende a dividir os moradores em dois grupos: os “crentes” (evangélicos) e os “ímpios” (católicos). Essa denominação percebida na fala dos evangélicos é marcada por um conjunto de valores e restrições a determinados tipos de comportamentos. Tal conjunto de restrições tende a formar grupos que têm como base de organização a sua preferência religiosa. Como se verá posteriormente a religião é um dos pontos de confronto na escola.

Um fato marcante quando à religião evangélica, como praticada no local, é a proibição de seus membros em participar de jogo de futebol ou qualquer jogo que envolva bola. Tal aspecto nunca foi explicado com total clareza, alguns argumentam que é por causa do uso de short outros por ser uma atividade que leva ao álcool, que envolve competição, gerando discórdia ou até pela participação da atividade junto com os “ímpios”.

Segundo os depoimentos das mulheres, a opção pela religião evangélica ajudou seus maridos a saírem do vício do álcool, o que explica, em parte, o fato das mulheres serem predominantemente evangélicas, enquanto que os homens, talvez por sofrerem menos proibições na religião católica, optam por esta.

### 3.1.9. Escolaridade dos sujeitos

Em relação aos níveis de escolarização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o gráfico abaixo demonstra que de todos os adultos de 19 a 85 anos, somente dois completaram o Ensino Médio, sendo uma delas a professora do local, enquanto que os demais nem completaram o Ensino Fundamental. Foi verificado também que apesar de 41 pessoas terem iniciado a alfabetização, estas são analfabetas funcionais, ou seja, sabem tão somente assinar o nome e em sua maioria, com certa dificuldade. Em relação à faixa etária entre 19 e 24 anos, segundo os relatos, todas se encontram fora da escola.

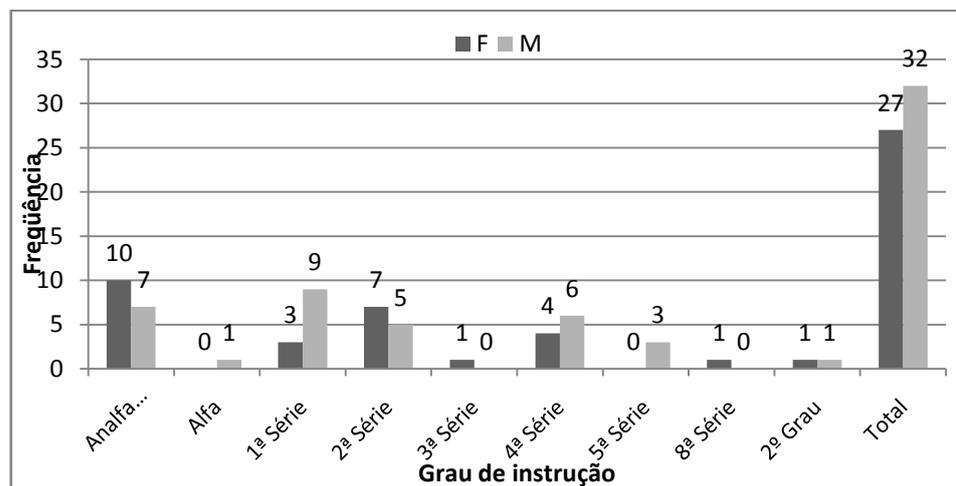


Figura 42. Gráfico que demonstra a relação dos moradores de 19 a 85 anos com seus respectivos graus de instrução.

O levantamento indicou que dos 66 indivíduos, entre crianças e adolescentes de 0 a 18 anos, 24 estão fora da escola, com uma variação de idade que vai 1 a 18 anos; 03 na pré-escola; 09 estão na 1ª série, sendo que, somente uma criança tem 07 anos, enquanto que os demais estão na faixa etária de 11 a 16 anos; na 2ª série existem 10 alunos, somente 02 com idades compatíveis com a série, enquanto que 04 têm 13 anos, 02 tem 12 anos e 02 de 11 e 12 anos, o que denota um grande percentual de defasagem escolar (ver figura 44).

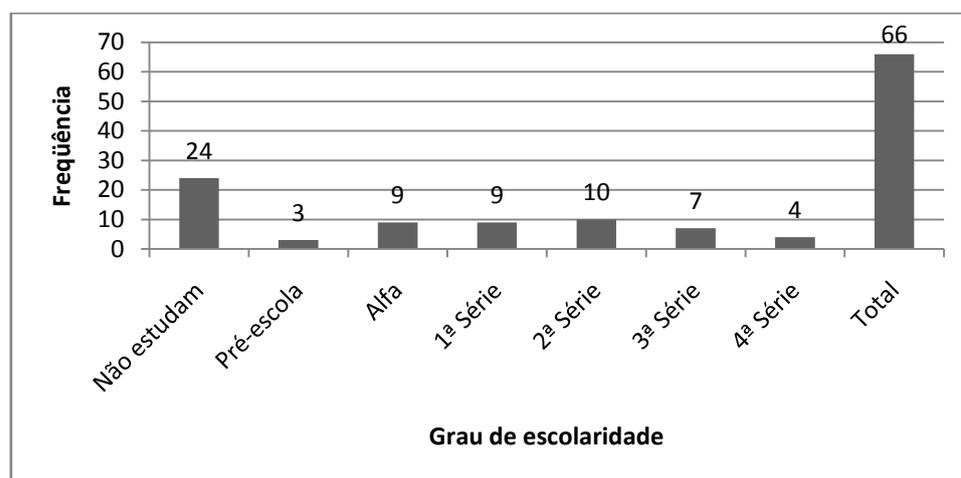


Figura 43. Número de crianças relacionado ao nível de escolaridade.

É importante ressaltar que a escola atende somente da alfabetização à 4ª série. Quando estes dados são comparados com o grau educacional público urbano, constata-se uma deficiência educacional representada pela falta de atendimento à Educação Infantil aliada a nenhuma expectativa de continuidade dos estudos no local.

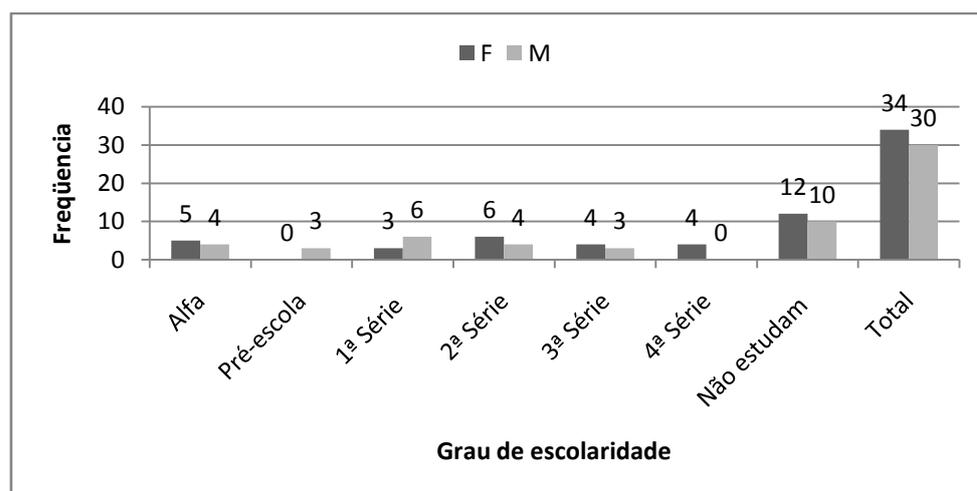


Figura 44. Total de crianças por grau de escolarização relacionado ao gênero

Quando se observa a figura 45 identifica-se que as meninas estão presentes em número maior que os meninos na escola, como pode ser observado nas séries da alfa, da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. Este dado é confirmado com a frequência alta de meninos fora da escola.

A escola conta somente com uma professora com formação em Magistério para atender todas as séries, o que compromete o trabalho realizado em função das diferenças existentes em turmas multisseriadas como idades e níveis de aprendizagens diversos. Este item será melhor explicitado no tópico referente ao microsistema escola.

Pode-se afirmar que a população desta comunidade ribeirinha apresenta uma baixa escolaridade e um grande índice de analfabetismo, o que pode ser explicado pela falta de políticas públicas efetivas no local e que atenda aos anseios e peculiaridades do povo ribeirinho. A única política de atendimento é uma escola que atende as séries do Ensino Fundamental e que, por sua vez, trabalha com um currículo descontextualizado, sem nenhuma aplicação prática, revelando um total distanciamento do modo de vida local.

O item seguinte exemplifica mais detalhadamente esse modo de vida através de uma análise específica da rotina de três famílias moradoras do rio Araraiana.

### 3.2. Caracterização de três famílias e de suas rotinas

#### a. Família C/N:

A família C/N é composta por vinte e cinco pessoas, sendo marido, mulher, dez filhos, e respectivos companheiros, no caso dos quatro filhos mais velhos e alguns destes trouxeram consigo seus filhos, um típico caso de família multigeracional. Assim, além do casal e os dez filhos, há quatro companheiros, seis netos e três filhos de parceiros (ver mapa genealógico abaixo).

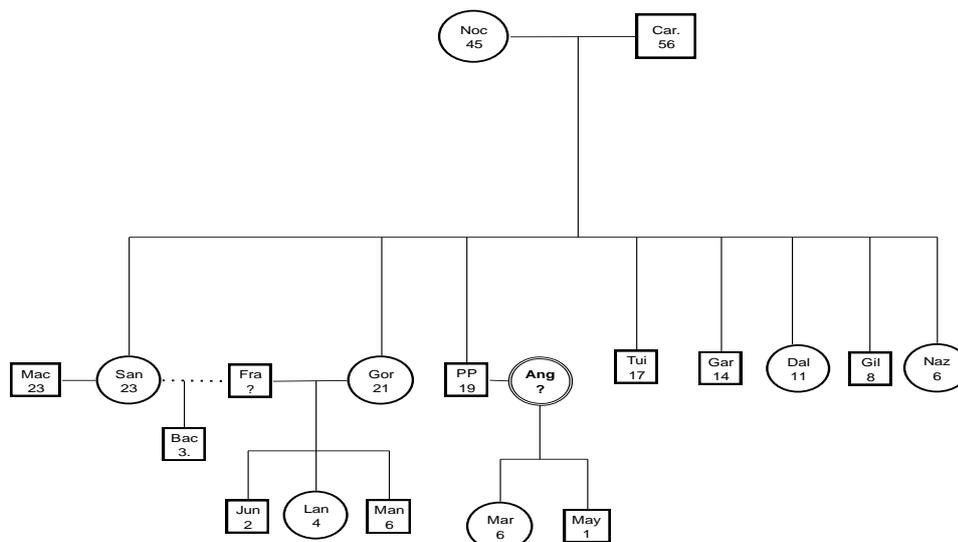


Figura 45. Mapa genealógico dos residentes na casa da família C/N

Segundo análise feita por S.Silva (2006) este sistema familiar se diferencia dos demais por estarem vivendo simultaneamente várias etapas do ciclo vital, uma vez que embora a filha caçula tenha cinco anos de idade, o sistema é composto por crianças na adolescência e por filhos adultos. É interessante que a chegada da vida adulta não representou a saída da família e conseqüentemente diminuição do grupo; ao contrário, houve o aumento de sua extensão.

Entretanto, essa extensão pode ser explicada pelo fato do patriarca desta família ter uma concepção de que os filhos devam ficar ao lado dos pais, assim como

ele foi criado. É um homem falante, que gosta de contar sobre sua vida e que prioriza a obediência dos filhos, tanto que até os mais velhos tomam sua bênção em sinal de respeito. A esposa, por sua vez, mantém-se calada a maior parte do tempo, concordando sempre com o marido.

O pai é uma pessoa conhecida nas redondezas, pois sai constantemente em seu pequeno barco para vender os produtos retirados da mata. Esta atividade é de algum modo centralizada por ele, pois geralmente sai sozinho ou com os filhos mais novos e um neto, o que parece representar um certo isolamento dele em seu grupo. Foi observado que os filhos menores são os que melhor relacionam-se com o pai. A rotina do casal difere, portanto, no que se refere às atividades e também às companhias.

O patriarca mantém uma rotina diária que se mantém durante a semana toda. Dedicar-se às atividades de subsistência econômica, tais como tirar tala, caçar e pescar. No período da manhã, geralmente sai sozinho, ao amanhecer, e retorna para o almoço, às 11hs; no período da tarde, logo após uma pequena sesta, retorna às atividades, só que desta vez acompanhado de seu filho homem mais novo (Gil), que segundo o pai é com quem melhor se relaciona, devido sua postura decidida, diferente dos outros que não expressam opiniões; de sua filha de 11 anos (Dal) e de Man - filho mais velho de sua filha Gor. Estes, por serem menores assumem um papel somente de suporte ou de pequena ajuda nas atividades.

A esposa, por sua vez, tem uma rotina restrita às tarefas domésticas e atividades de alimentação tais como cozinhar, lavar roupa, varrer casa, tirar água do poço. Estas atividades são divididas com suas duas filhas mais velhas, sua nora e sua filha de 11 anos. Tem, portanto, sempre alguém para conversar ao longo do dia. Ecologicamente, a mãe tem pouca ou nenhuma influência na continuidade dos estudos dos filhos.

Além dessas tarefas, as mulheres cuidam das crianças durante todo o período do dia, à exceção de Noc que em nenhum momento declara-se com atividades de cuidado físico como alimentar e dar banho.

Os filhos homens mantêm rotina similar a do pai. Saem logo após o café da manhã para pescar, jogar a rede no rio e retornam na hora do almoço. No período da tarde realizam as mesmas atividades. Em dias de futebol (quarta, quinta e sábado) saem juntos para jogar bola em um terreno vizinho com outros moradores.

Quanto às crianças, estas apresentam uma rotina cuja dinâmica é passar o dia inteiro junto, brincando, tendo sempre alguém da família tomando conta delas,

principalmente a filha de 11 anos que, quando não está ocupada nas atividades junto às mulheres, assume o papel de vigia das crianças. As crianças menores que ainda são de idade pré-escolar, dedicam-se somente à exploração e brincadeira, sendo estas atividades geralmente desenvolvidas em grupo. Esta rotina se repete também aos domingos.

No que se refere às atividades consideradas de educação formal das crianças como leitura, dever de casa, não foram encontradas em suas rotinas, e nem mesmo a presença de materiais escolares foram visualizados na casa. Isto pode ser explicado pelo fato das crianças não estarem freqüentando a escola naquele momento da coleta, alegando falta de transporte para ir ao local. O único barco que dispõem serve para o trabalho, portanto fica indisponível para as outras atividades. A localização de sua casa, que é no final do rio, portanto mais distante da escola, contribui para que as crianças não tenham a opção de pegarem uma carona nos barquinhos, como visto em outras situações. Os pais contaram que isto aconteceu depois que a escola mudou de local, bem mais distante e do outro lado do rio, pois antes era do mesmo lado em que moram e assim as crianças podiam ir a pé pelo meio do mato.

Convém ressaltar, que no início da pesquisa, ou seja, um ano antes desta coleta específica nesta família, quatro filhos deste casal ainda estudavam que eram os 17, 14, 11 e oito anos. Os dois mais velhos estavam na 1ª série e os dois menores, na 2ª e alfa, respectivamente. Observa-se nessa relação que os maiores estavam em séries mais atrasadas do que os menores talvez porque não fossem tão necessários nas atividades de subsistência e alimentar quanto os mais velhos e desse modo, não precisaram deixar a escola. Esses resultados remetem ao exemplo dos filhos mais velhos de 23 e 19 anos que pararam de estudar na 3ª série e da filha de 21 anos que parou na 2ª série. Estes já constituíram família e como visto, mantêm a rotina vivida pelos pais.

A rotina das mulheres, no domingo, apresenta poucas alterações, mas o marido e os filhos por sua vez, permanecem em casa pela manhã sem nada pra fazer e à tarde saem para jogar bola. O jogo de bola é uma prática que acontece em um terreno seco, do mesmo lado que eles moram. Participam deste jogo, todos os homens das famílias católicas que vivem ao longo do rio, conforme relatos das famílias.

Um aspecto interessante nesta família é o encontro diário de seus membros à noite para ver televisão, momento que, segundo seus relatos, possibilita a interação e a conversa entre eles. Foi verificado que seus interesses divergem em relação à

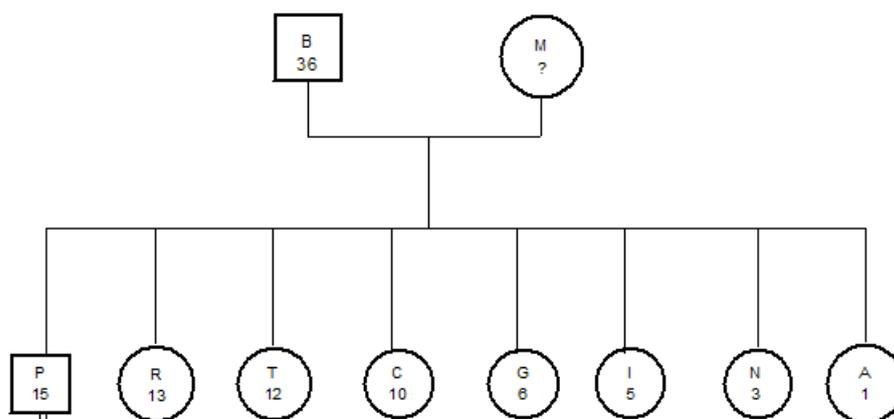
escolha do programa a ser assistido. Os homens interessam-se pelos noticiários e as mulheres pelas novelas.

De modo geral, percebe-se nesta família, uma nítida distribuição das tarefas diárias de acordo com o gênero; as mulheres e os homens desenvolvem as tarefas que lhes cabe tradicionalmente e na maioria das vezes, em companhia dos filhos. Nesse sentido, é possível afirmar que a presença dos filhos nas atividades pressupõe uma aprendizagem que varia de acordo com o gênero e que contribui para a manutenção das rotinas dos pais de geração em geração.

Entretanto, segundo S.Silva (2006), esta família apresenta vários subsistemas isolados, pois no mesmo ambiente convivem quatro casais que mesmo mantendo rotinas semelhantes, têm referências próprias de cada família apresentando diferenças em suas dinâmicas, em relação à local e companhia nas atividades diárias. A casa, portanto, é o referencial de encontro para todos, mas o próprio casal C/N, por exemplo, não chega a desenvolver nenhuma atividade juntos. As características do pai, autoritarismo e poder, parecem contribuir para que os filhos estejam mais próximos da mãe, de modo que, a mãe torna-se mediadora nas relações entre os filhos e o pai.

#### **b. Família Bua/Mar :**

A família Bua/M diferencia-se das demais pelo seu tamanho e composição de gênero. É o segundo maior grupo familiar do local, constituído por nove filhos, sendo que apenas o primogênito é do sexo masculino e a segunda filha mora em Ponta de Pedras com a avó paterna. Vivem nesta família, portanto, o casal mais oito filhos.



*Figura 46.* Mapa genealógico da família Bua/Mar (membros que residem juntos).

A mãe não foi alfabetizada e não tem documentos. É uma mulher que aparenta ter uns cinquenta anos, embora não saiba dizer sua idade, nem sua data de nascimento. Apresenta uma aparência triste, de saúde frágil e cansada. Tem uma rotina estritamente caseira, dificilmente sai de casa, pois além de ocupar-se com as tarefas domésticas tem sempre um bebê pra cuidar, pois apresenta uma média de dois anos de intervalo de nascimento entre filhos. Seu filho mais velho tem quinze anos e a menor apenas um ano. Quando perguntada sobre a possibilidade de fazer cirurgia para não ter mais filhos, disse ter medo e também poucas condições financeiras, além de não ter com quem deixar os filhos para viajar para a cidade.

Foi verificado que a mesma não mantém nenhum contato com o restante da comunidade do Araraiana, pois como evidenciado, mantém uma rotina praticamente restrita às atividades domésticas e cuidado físico das crianças dentro de casa, as quais são compartilhadas com as filhas maiores que a ajudam nas diversas tarefas. Nem mesmo aos domingos, sua rotina apresenta alterações.

Seu marido, ao contrário, mantém uma rotina diferente da esposa. Possui um pequeno barco a motor, viaja constantemente para Ponta de Pedras fazendo frete e pescando, geralmente na companhia de seu único filho homem que por sua vez aprende a pescar e a pilotar o barco. É um homem forte e de aparência saudável, com 36 anos de idade, pela aparência é bem mais novo que a esposa. Cumpre sua tarefa de provedor da família, mas raramente vê as crianças, pois passa muito tempo fora, viajando. Contou que nasceu no Rio Araraiana e sempre frequentou a escola, mas faltava muito, pois queria trabalhar, por isso quase não sabe ler.

As meninas desenvolvem várias atividades juntas, à exceção da filha mais velha que passa a maior parte do tempo na casa de um irmão de seu pai. De manhã vão para a escola. No período da tarde, ficam brincando nos arredores da casa do tio que mora ao lado de sua casa e frequentemente são vistas tomando banho no rio na frente de sua casa.

O filho mais velho desenvolve atividades isoladas das irmãs, pois estuda em turno contrário destas. De manhã, costuma pescar, tirar matapi, tirar tala e à tarde vai para escola. Na volta da escola vai jogar futebol ou fazer alguma atividade de subsistência alimentar.

Aos domingos, as rotinas diferenciam-se também. O pai sai com o filho, logo após o café para visitar os amigos e à tarde vai para o futebol, o que demonstra uma rotina totalmente dedicada ao lazer. Diferentemente, a mãe e as meninas mantêm

basicamente a mesma rotina da semana. Ficam em casa pela manhã ajudando a mãe nas tarefas diárias e à tarde dedicam-se a brincar.

Desse modo, com rotinas diferentes, só é possível encontrar todos os membros desta família no mesmo ambiente, no período noturno, geralmente assistindo televisão.

É importante dizer que esta família não apresenta sinais de união e entrosamento familiar. Percebe-se também uma nítida diferença entre a rotina das mulheres e dos homens, ou seja, da mãe com as filhas e do pai com o filho. Os homens, conforme registro em notas de campo, apresentam uma posição privilegiada na família, são respeitados pelas mulheres que se preocupam em servir-lhes e tem momentos dedicados ao lazer enquanto as mulheres não têm.

Como já evidenciado, todos os filhos freqüentam a escola, à exceção da que tem dois anos e do bebê; entretanto em suas rotinas não foi verificado tempo destinado ao estudo em casa como fazer o dever de casa, por exemplo. Nem mesmo materiais escolares foram visualizados em sua casa. Este fato nos remete à algumas observações feitas pela professora sobre os livros didáticos que por serem reaproveitados a cada ano deveriam ser bem cuidados, mas que as crianças desta família não tinham essa preocupação, apresentando sempre materiais em estado precário, sujos e rasgados.

Tal descrição torna-se coerente com a aparência física das meninas, pois estas apresentam uma aparência descuidada com cabelos despenteados, pele seca, unhas sujas e roupas desbotadas. Vale ressaltar que de todos os moradores do rio, os membros desta família são os que mais sobressaem-se em relação ao desleixo com a aparência física.

Foi percebido também durante nossa inserção na escola que estas crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem e mostravam-se muito desconfiadas, meio arredias, apesar de que no intervalo do recreio foram vistas muitas vezes brincando com outras crianças.

Curioso e congruente com o perfil deste sistema familiar, percebe-se que na escola as irmãs sentam uma ao lado da outra, demarcando no espaço escolar o sistema familiar do qual fazem parte, com exceção do irmão que estuda em turno contrário (ver figura abaixo).



*Figura 47. Irmãos na escola sentados próximos.*

Constatou-se que nesta família, a maioria das crianças não tem certidão de nascimento, por isso não recebiam a bolsa-escola. Na ocasião de uma entrevista com os pais, insistimos em saber o motivo, então eles disseram que foi por esquecimento ou falta de dinheiro; informamos que as certidões poderiam ser tiradas sem custo na cidade e então o pai disse que iria providenciar.

Os pais fazem questão que as crianças frequentem a escola, mas informaram que às vezes elas faltam por falta de transporte e que as menores só vão se for na companhia das maiores. Na necessidade destas faltarem, as menores também faltam, conforme evidenciado na fala seguinte: “só não vão pra escola quando não tem canoa, ou quando não tem condições, elas só vão quando as maiores vão.”

A sensação que esta família nos passa é de infelicidade e tristeza, representada principalmente pelo papel da mãe que é de procriar e criar os filhos sem condições materiais e emocionais, uma vez que toda a sua fala é entremeada por lágrimas.

No ano de 2007 faleceu uma das meninas, vítima de meningite. Por este motivo deixaram o Rio e foram morar na cidade de Ponta de Pedras onde ficaram por cerca de um ano. Em entrevistas recentes, a M descreve que eles voltaram, pois a vida na cidade foi muito difícil e as dificuldades financeiras muito maiores.

### **c. Família Mig/San**

A família de Mig/ San, no início da pesquisa, era constituída de sete membros, sendo o casal, quatro filhos e um sobrinho. Posteriormente, aumentou de tamanho, pois a filha mais velha com 18 anos ficou grávida e passou a viver maritalmente com o pai de seu filho na casa de seus pais. No ano seguinte, a segunda

filha de 16 anos também engravidou e a filha mais nova de 14 anos fugiu de casa para morar com o namorado, na casa dos pais dele. O grupo familiar, portanto, teve diferenças em seu tamanho. Assim, nas últimas visitas, era composto por nove membros, sendo três filhos, um sobrinho, dois netos, um genro e o casal.

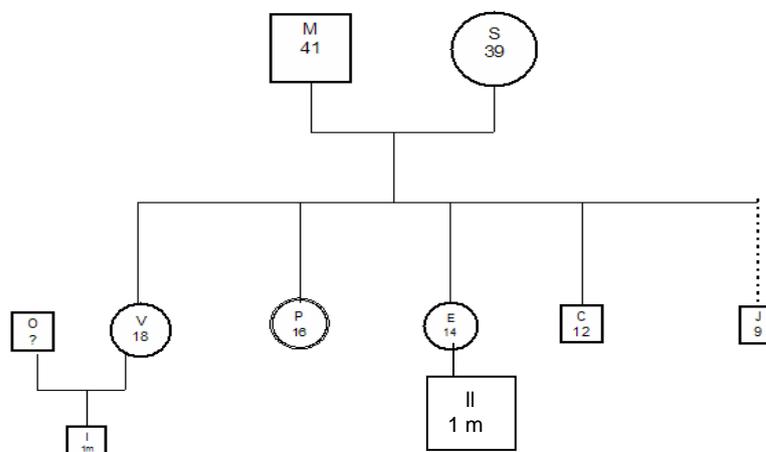


Figura 48. Mapa genealógico da família Mig/San.

A rotina desta família caracteriza-se, principalmente, pelo grande número de atividades realizadas dentro da própria casa e em conjunto, o que possibilita várias interações durante o dia todo. Esta é uma família evangélica em cuja casa acontece cultos evangélicos aos domingos. A presença de elementos referentes à crença em Deus é verificada constantemente na rotina da família como exposto a seguir:

Durante a semana o casal acorda cedo. Enquanto a esposa prepara o café, o marido faz suas orações para em seguida, iniciar sua rotina diária de atividades de subsistência e alimentar, tais como tirar matapi, açaí, tirar tala no mato juntamente com seu genro.

A esposa mantém uma rotina destinada às atividades domésticas e de cuidado físico com o filho menor, com o sobrinho e com os netos. Nestas atividades tem a ajuda das filhas. É visível o cuidado que ela tem com os filhos e netos que aparentam ser fortes e saudáveis, e apresentam-se sempre limpos e arrumados.

A casa desta família é a única da comunidade que é toda enfeitada de artefatos produzidos por ela e os filhos. São artefatos feitos de garrafas plásticas de refrigerante e brinquedos de miriti. A mãe faz bonecas de pano para as meninas e o pai faz barcos, gaiolas de miriti para os meninos. Esses dados demonstram que neste espaço é privilegiada a aprendizagem informal, conforme mostra a figura abaixo:



*Figura 49.* Materiais escolares dispostos em prateleiras na parede da sala

Quanto à aprendizagem formal, ou seja, na escola, constatou-se que esta família, apresenta um tratamento diferenciado. Todos os membros possuem uma considerada escolaridade quando comparada com os demais moradores do local. A mãe e o pai concluíram a 4ª série; as duas filhas mais velhas também. A segunda filha, quando grávida ainda freqüentava a escola, mesmo já tendo terminado a 4ª série, como uma forma talvez de preencher o tempo ou até mesmo para garantir a bolsa escola que ela, a irmã menor e o irmão recebiam. A irmã menor estava na 3ª série, mas parou de estudar quando foi morar com o namorado, se tornando, no momento, uma exceção. O irmão cursava na época, a terceira série também. Somente o sobrinho não freqüentava a escola, pois a família alegava que ele tinha uma espécie de “doença na cabeça”, pois não conseguia se concentrar em nada. Apesar de não diagnosticados são evidentes seus déficits comportamentais, pois apresenta um claro atraso na linguagem e na elaboração cognitiva.

Um fato surpreendente e anterior à fuga da terceira filha foi a gravidez da segunda, cujo namorado a deixou grávida por causa da nova professora que veio substituir a antiga em um período que ela estava de licença devido a uma cirurgia. Nesse período, foi percebido pelos pesquisadores, não só o constrangimento vivenciado pelos filhos desta família durante as aulas dadas pela nova professora, mas também muitas faltas e indisciplina em sala de aula, como uma espécie de boicote os alunos à nova professora.

Enquanto as meninas mantinham-se ocupadas na casa, os meninos passavam o tempo livre brincando sem nenhuma atribuição. A rotina dos filhos mais novos, à tarde é dedicada à escola. Após a aula, a filha menor participava das brincadeiras durante o banho no rio. Somente o sobrinho mantinha uma rotina mais a parte, principalmente quando o primo estava em aula, sempre andando pela casa, pelos arredores e brincando geralmente com os animais domésticos. Ele é tratado com

muito carinho, mas é sempre enfatizada suas deficiências e são constantes os momentos em que ele torna-se um alvo para piadas e gozações na família.

No domingo, as mulheres apresentam uma rotina similar à da semana; a filha menor que parecia ficar mais livre, pois o tempo ocupado pela escola durante a semana passa a ser preenchido pelas brincadeiras com os irmãos. Estes acabam formando um grupo maior com crianças da vizinhança, principalmente seus primos, filhos de duas irmãs de sua mãe que moram próximo. Estas crianças são todas da mesma religião, o que não as impede de brincarem de coisas diversas. Contudo, nas observações de campo, mesmo nesse grupo, Jon não parece totalmente incluído, entrando e saindo em vários momentos da brincadeira.

Os homens, por sua vez, não desenvolvem atividade de subsistência econômica, somente de subsistência alimentar como tirar matapi, açaí, no período da manhã. Nesses momentos contam com a companhia do filho menor, de nove anos que durante a semana não tem essas obrigações. Formam, portanto, mais um subsistema, os dos homens.

Os momentos em conjunto e partilhados nessa família tornam-se mais intensos durante o domingo, já que neste dia os membros da família permanecem muito tempo na casa. Além do mais, neste dia são realizadas as atividades religiosas (cultos) no período da tarde. Tais cultos contam com a presença de outras pessoas do rio da mesma religião, no entanto podem ocorrer independente da presença de outros membros da comunidade.

Foi verificado que os filhos desta família têm um bom desempenho na escola e sobressaem-se também no cumprimento dos deveres escolares em casa. Nesta atividade há uma cooperação entre os irmãos maiores e os menores. A mãe também ajuda. Foram visualizados jogos didáticos e materiais escolares em sua casa, arrumados em prateleiras na parede da sala, o que corresponde à preocupação com o ensino formal.

No fim da tarde e início da noite, há um encontro familiar em que todos estão presentes quando a atividade principal é conversar, que é reforçada pela falta de aparelho de televisão em casa. Verificou-se também que a família costuma brincar junto de alguns jogos com regras, momentos em que todos participam, contribuindo intensamente para as interações entre eles. Outra variável que provavelmente contribui para essas interações é o fato desta família não possuir barco a motor, restringindo as saídas do marido somente para locais mais próximos e conseqüentemente, tornando-o mais presente em casa. É importante ressaltar que é

expressivo o entrosamento desse grupo, percebido através de suas falas, ações, gestos de carinho, cuidado com os filhos.

Segundo S.Silva (2006), este sistema familiar é o que apresenta o mais alto grau de interação entre os componentes. Esse aspecto é atribuído ao culto religioso que provavelmente fortalece essa unidade sistêmica, à medida que pontua elementos de crenças e valores que os identificam enquanto um sistema e, por conseqüência, os diferenciam do grupo mais geral da comunidade. A religião, portanto, reforça essa tendência, pois limita as interações com outras pessoas da comunidade que não tenham a mesma religião, criando, assim um maior grau de identidade e unidade no sistema familiar.

Entretanto, em uma de nossas visitas à comunidade fomos à casa onde morava a terceira filha do casal com o namorado. Perguntamos como estava o seu relacionamento com seus pais e ela nos respondeu que tinha pouco contato com eles, pois eles ficaram chateados com o que aconteceu. Quanto aos motivos de sua fuga, disse que queria liberdade, pois lá não podia fazer certas coisas que gostava como usar shorts, por exemplo.

Na ocasião da visita, ela estava grávida e informou-nos que não pretendia mais voltar à escola, pois já era uma mulher casada e queria apenas ter uma casa e cuidar do marido e dos filhos. Era perceptível sua diferença não só nas roupas que usava, mas também na aparência física, pois parecia mais magra, meio debilitada, frágil e triste; muito diferente da época que freqüentava a escola e morava com os pais (cerca de seis meses antes desta visita) quando demonstrava ser alegre e feliz, sempre risonha e com aspecto saudável.

Desse modo, foi possível perceber que apesar da harmonia percebida nesse lar, os pais parecem não ter notado que seus filhos cresceram, que tinham outras necessidades e anseios próprios da adolescência. Preocuparam-se em restringir determinados aspectos como no vestuário, enfim certos limites impostos pela religião a fim de preservar dos “*perigos do mundo*”. Vale ressaltar, neste caso, que apesar de que no meio em que vivem ser comum o fato de adolescentes engravidarem cedo e constituírem família; nesta família, foi surpreendente o que aconteceu, em função de sua postura radical em relação a assuntos como virgindade antes do casamento, por exemplo.

Soubemos posteriormente que esta filha teve seu bebê na companhia de seus pais e em visita posterior à comunidade foi verificado que esta adolescente voltou a freqüentar a escola.

### **3.2.1. Considerações preliminares sobre algumas especificidades culturais das famílias apresentadas**

Em termos de especificidades culturais destas três famílias ribeirinhas foram encontrados algumas questões que já se encontram ressaltadas no trabalho de S.Silva (2006) que estudou a estrutura e a dinâmica das rotinas familiares da comunidade e que agora são relacionadas especificamente aos objetivos deste trabalho que visa conhecer a importância da educação nesse contexto.

Desse modo, como já identificado por S.Silva (2006), a família Bua/Mar apresenta um padrão centrífugo, em que a casa é o referencial somente para o desenvolvimento de atividades de asseio, alimentação e repouso; em oposição à família Mig/San onde se verifica a maior frequência e intensidade de atividades interacionais no interior da família, apresentando um padrão mais centrípeto.

Quanto à família Car/Noc o padrão familiar não foi possível identificar em função da grande quantidade de pessoas e de subsistemas conjugais em que nesta família convivem, contribuindo assim para a formação de padrões de interação mais dispersos.

O ponto comum entre estas famílias é no que se refere à divisão de tarefas estabelecidas em função de características de gênero, idade e de configuração de parentesco no interior da família. Nessa direção, ao homem destina-se o papel de provedor, responsável pelas atividades de subsistência econômica e de obtenção de subsistência alimentar; e, às mulheres são destinados os papéis restritos ao contexto do lar: exercer o cuidado físico com os filhos menores, as tarefas domésticas e de tratamento e preparo de alimento. Estas atividades são divididas com os filhos mais velhos, de acordo com o gênero de cada um.

Por conseguinte, às filhas e aos filhos mais novos, cabe o papel de suporte nestas atividades, entretanto, foi observado que as meninas ingressam muito mais cedo do que os meninos nessas atividades.

Às crianças pequenas não são atribuídas nenhum tipo de tarefa, permanecem o tempo todo brincando, contudo à medida que apresentam algum grau de independência, por volta dos nove anos, algumas tarefas já são introduzidas, sendo estas desenvolvidas principalmente na companhia dos irmãos mais velhos.

No contexto das interações familiares, conforme já enfatizado, nas famílias de C/N e M/B percebe-se uma maior interação no período da noite, logo após o jantar, quando todos se reúnem para assistir televisão. Entretanto, na família de M/S as interações ocorrem ao longo do dia também e com bastante frequência, o que pode

ser atribuído à religiosidade que é, aparentemente, um importante fator de agregação no interior da família, apesar de contribuir para a separação do grupo mais geral da comunidade pelas restrições impostas pela religião, como por exemplo, o jogo de bola, pois há uma crença na comunidade de que os praticantes de futebol constituem o grupo dos “ímpios”.

De modo geral, pode-se afirmar que estas famílias assemelham-se em muitos pontos tais como o número extenso de filhos, modo de vida e rotina diária, em que os papéis desempenhados pelos homens e mulheres variam em função de gênero. Os filhos, por sua vez, perpetuam a idéia de homem provedor e mulher, dona-de-casa participando das atividades desenvolvidas por seus pais; e estas atividades, conforme constatado nos relatos da professora, configuram-se como um dos principais motivos para as faltas e abandono da escola. Esta questão será melhor explorada no item que trata do microssistema escola.

Quanto ao tempo gasto pelas famílias com o estudo dos filhos foi verificado que é muito pequeno, restringindo-se basicamente ao horário que freqüentam a escola, por volta de três horas por dia. As atividades extra-classe como o dever de casa, por exemplo, não foram citadas nas rotinas de Car/Noc e de Bua/Mar. A família que se destaca é a de Mig/San que apresenta uma maior participação nas atividades escolares e conseqüentemente um melhor índice de escolaridade não só dos filhos mas também dos pais. Este resultado pode ser atribuído ao fato de que esta, por ser uma família evangélica, sua prática religiosa exige e valoriza a habilidade de leitura. Por esse motivo, é possível que o letramento seja algo priorizado nessa família.

Pode-se concluir que todos esses fatores apresentados contribuem para a transmissão cultural dos modos de sobrevivência ao longo do tempo, de geração em geração. Desse modo, estas famílias representam outras vinte que se encontram ao longo do rio, seguindo rotinas semelhantes, de conformidade de viver um dia após o outro, sem maiores mudanças e expectativas a não ser as proporcionadas pela natureza e neste caso especial, de acordo com a maré.

### 3.3. MICROSSISTEMA ESCOLA

Considerando a escola como um contexto em que a criança participa ativamente, o presente estudo elegeu a escola da comunidade como o microssistema de análise. Desse modo, o estudo da escola, tomada como lócus principal de pesquisa, numa perspectiva sistêmica - nos termos em que se definiu neste estudo, buscou apreender várias dimensões constitutivas de sua singularidade e identidade. Pretende-se neste capítulo, analisar especialmente características envolvidas nos processos proximais e da pessoa, de acordo com o modelo de Bronfenbrenner.

Segundo Bronfenbrenner & Morris (1998) um microssistema configura-se como um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, mantendo relações face a face, com características físicas, sociais e simbólicas particulares que propiciam ou não inserção em atividades progressivamente mais complexas em interação com o meio ambiente.

Desse modo, foram analisados os elementos deste microssistema que são as atividades, os papéis e as relações interpessoais evidenciadas neste contexto a fim de verificar as possibilidades e os limites que este contexto impõe ao desenvolvimento.

Para fins deste trabalho, estes elementos foram rastreados e discutidos em função das seguintes categorias: 1) O ambiente físico e social; 2) O corpo discente: a frequência e evasão; 3) Características dos alunos em função do processo de ensino aprendizagem; 4) Concepções dos alunos sobre a escola; 5) Relação aluno-aluno; a escola enquanto espaço de socialização; 6) O corpo docente – formação docente; 7) A Professora e sua prática; 8) Concepções da professora sobre educação; 9) Organização do trabalho Pedagógico; 10) Dificuldades de Ensino-Aprendizagem de acordo com o relato da professora. O recorte nesses aspectos se dá pelo reconhecimento de sua influência no engajamento em processos proximais.

Nas categorias de análise descritas, foram verificadas, no geral, particularidades do ambiente físico e social da escola como de possíveis fatores envolvidos nos processos proximais e das características das pessoas envolvidas. No ambiente físico pretendeu-se verificar o quanto os objetos e símbolos presentes no ambiente escolar estimulavam a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. No ambiente social foram analisados os fatores envolvidos nos processos proximais e características das pessoas, principalmente, no que se refere às disposições da professora e dos alunos e seus recursos no processo de ensino-aprendizagem. Paragarer processos proximais, ou seja, seu engajamento em

atividades regulares, freqüentes, mais complexas e recíprocas. No geral, procurou-se evidenciar neste capítulo, como os envolvidos experienciam o ambiente escolar.

Esta seção foi organizada em duas subseções: (1) A Casa Reversível que Vira Escola, que Vira Casa e (2) Os Sujeitos Interatuantes na Escola.

### **3.3.1. A Casa Reversível, que Vira Escola – que Vira Casa**

O lócus específico do estudo, ou seja, o local onde foi realizada parte substantiva da pesquisa funcionava, na ocasião, em uma casa de um morador do Rio que, no caso, era sogro da professora, o qual cedeu um compartimento da casa para que as crianças pudessem ter um local para estudar, durante o dia, pois à noite a escola vira casa; caracterizando aí o fenômeno da reversibilidade. Vale assinalar que o espaço em que a escola funcionava, anteriormente, era em um barracão improvisado de madeira coberto de palha, cedido pela Igreja Assembléia de Deus, a qual pediu de volta o espaço, para a construção da nova igreja.

Esta casa que vira escola, durante o dia, tal como todas as demais moradias, está situada às margens do Rio Araraiana. Todas as casas são construídas em sistema de palafita, sendo o acesso a elas feito, ou pelos caminhos de vizinhanças à direita e à esquerda, feitos com troncos do miritizeiro, ou pelas canoas de casco raso, comandadas à remo, pelas próprias crianças.

Ao ver a escola, o impacto e o estranhamento mútuo foi imediato. Aliás este, foi sentimento vivido continuamente, durante a presença dos pesquisadores no ambiente de estudo. Ao se defrontar com a casa reversível que vira escola, a equipe de pesquisadores constatou, perplexa, também a similaridade notável entre a realidade vista da beira do rio e por dentro da “escola”, com a situação presente na narrativa de Davis e Gatti (1993) cujo teor bem se aplica ao caso do rio Araraiana, que diz:

Não havia uma construção que lembrasse uma escola, nem várias salas de aula, nem diversas professoras, nem mesmo uma diretora. A começar pelo aspecto físico, e precariedade das instalações, a escola (...) parecia ser o reino do informalismo e da improvisação. De certa forma, foi mais fácil defini-la pela negação, na medida em que ela era a antítese do que se imaginava a respeito de uma escola. (...) era um espaço social institucionalizado segundo o arbítrio da professora. (Davis e Gatti, 1993, p. 77).

É o que anuncia, ao mesmo tempo em que denuncia a fotografia seguinte:



*Figura 50.* A escola do rio Araraiana (maré seca).

Essa impressão foi corroborada por muitas e variadas razões, e a aplicação na continuidade da fala de Davis e Gatti (1993) também:

(...) não havia classes formadas por alunos melhores e classes formadas por alunos piores, professoras mais preparadas e menos preparadas, diretoras mais eficientes e menos eficientes, ao contrário, havia uma só classe, uma só professora, um só período de aula, nenhuma diretora. (Davis e Gatti, 1993, p. 77).

A fotografia é bastante expressiva, dispensando maiores comentários. Apenas mais um, apenas para compartilhar uma dúvida, que só veio à tona ao mirar essa imagem – que em nada lembra uma escola, dentro dos padrões convencionais: por que será que ela não tem sequer uma placa identificadora ou sinalizadora de que se trata de um espaço escolar?

Ao observar, mais de perto, a parte externa da casa/escola, é possível perceber que a estrutura é de madeira e parte da casa é sustentada por vigas para impedir que a maré alta alague a residência. Caracteriza-se, portanto, como uma palafita. Os troncos soltos em frente à escola permitem que, quando a maré fique cheia, as pessoas possam andar sobre estes para o acesso ao local. Este fato é percebido em todas as casas.

Em volta da casa há um grande terreno onde existem várias árvores, inclusive muitos açazeiros, à sombra dos quais as crianças brincam na hora do recreio ou no momento em que as aulas são encerradas, quando não está totalmente alagado pela maré,

Quando se entra na sala de estar da casa na qual funciona a sala de aula, pode-se observar que esta possui apenas iluminação natural distribuída por quatro janelas que estão em três paredes do local. Como a sala não recebe luz direta e está em volta de uma cobertura de açazeiros a impressão é de ambiente pobremente iluminado para

fins educacionais. Entretanto, o ambiente é bastante ventilado por conta da proximidade com o rio e das inúmeras árvores que estão no terreno em volta da escola.

A dimensão da sala é ampla, medindo, aproximadamente, cinco metros de comprimento por quatro metros de largura. É baixa com apenas 2,50 de pé direito.

Considerando que o ambiente da escola deveria ser uma ambiente de letramento, não há nenhuma referência decorativa nas paredes referente a letras, números ou a quaisquer símbolos. Certamente, a sala de aula não parece ser um ambiente estimulante para alfabetização e aprendizagem de conceitos escolares. Os objetos encontrados em seu interior são cadeiras de braço, tipo escolar, dois quadros de giz e um filtro de barro.

As cadeiras são feitas de madeira, algumas estão quebradas, aparentando ser desconfortáveis. Há dois quadros de giz: um direcionado à primeira série pela parte da manhã e terceira pela parte da tarde e o outro direcionado à segunda série pela parte da manhã e à quarta na parte da tarde.

A decoração encontrada na parede da sala apresenta fotos dos moradores da casa, cartazes de campanhas de vacinação ocorridas na região e uma espécie de altar para santos católicos. A estrutura da sala de aula pode ser observada nas figuras 52 e 53:

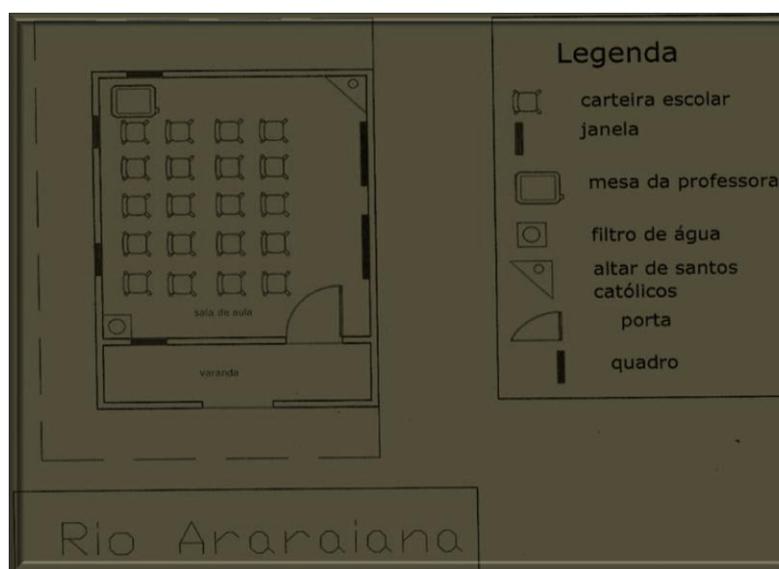


Figura 51. Esquema gráfico da Sala de Aula Ribeirinha.



*Figura 52. Vista interna da sala de aula ribeirinha.*

O refeitório da escola funciona em uma espécie de copa da casa. Neste local encontra-se uma mesa grande de madeira coberta com uma toalha de plástico colorida, bancos ao redor desta e algumas cadeiras escolares que estão quebradas (sem o encosto que possibilita a escrita).

Há um fogão, com alguns sinais de ferrugem, que raramente é utilizado devido à falta de gás para preparação dos alimentos. A comida é preparada em fogão à lenha e a carvão. Este espaço é compartilhado tanto pelos alunos da escola quanto pelos moradores da casa, pois este local permite a passagem para um dos cômodos da residência. Visto por dentro, o “refeitório” apresenta uma imagem que as câmeras fotográficas registraram como na imagem seguinte:



*Figura 53. Visão interna do refeitório/copa da escola.*

O fato da sala de aula e o refeitório serem parte da residência do sogro da professora faz que com que os limites entre residência e escola não sejam evidentemente claros. Atividades cotidianas caseiras facilmente chamam atenção dos alunos que estão em tarefa escolares e as atividades da escola invadem o espaço da residência.

As aulas funcionam em dois turnos (manhã e tarde), no sistema de turmas multisseriadas, ou seja, são turmas compostas por séries diferentes, portanto com conteúdos diferentes, e que acontecem no mesmo espaço físico, proporcionando o convívio de estudantes com diferentes estágios de desenvolvimento e aprendizagem.

Na escola do rio Araraiana é oferecido somente o Ensino Fundamental, de Alfabetização à 4ª série, sendo que até a 2ª série as aulas acontecem no turno da manhã e a 3ª e 4ª, no turno da tarde.

As disciplinas ofertadas são Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. A disciplina Educação Física, apesar de apontada na LDB, lei 9394/96, não acontece nessa escola.

O apoio técnico-pedagógico não se faz presente direta e cotidianamente na escola, uma vez que se encontra residindo em Ponta de Pedras, com lotação na prefeitura que, através da secretaria de educação, coordena e planeja as atividades das escolas, inclusive as ribeirinhas, para as quais são previstas visitas sem regularidade temporal fixa. Esta supervisão do trabalho da professora e o controle de frequência dos alunos também fazem parte de suas atribuições, ainda que seja um acompanhamento à distância e sem periodicidade regular.

O pessoal de apoio resume-se apenas à merendeira que, no caso, é a própria dona da casa que vira escola. Vale dizer que a merenda sempre está pronta e disponibilizada para as crianças no horário do recreio, em que pesem os esforços desta senhora, pois, utiliza o fogão e combustível (lenha) de uso da família.

Vale notar a existência de políticas de apoio aos estudantes que, de certa maneira beneficia estes alunos. São programas mantidos pelos governos federal e estadual, em apoio aos municípios e que se estendem às crianças, dentre os quais foram mencionados os seguintes: bolsa-escola, merenda escolar, livro didático, e transporte, nos quais se detêm brevemente, os itens seguintes.

1. **Bolsa-Escola.** Apenas 16 crianças que frequentam a escola recebe a bolsa escola. O pagamento só é efetuado mediante comprovação de frequência dos alunos pela professora, a qual é responsável por fornecê-la para a prefeitura. Foi verificado também que alguns alunos não a recebem por falta de certidão de nascimento.

2. **Merenda Escolar.** A merenda é constituída de massa de mingau, macarrão, carne enlatada, bolachas e sucos de pacote. Geralmente essa merenda atrasa e os alunos ficam por muito tempo sem recebê-la. Apesar de ser uma alimentação bem diferente da que eles costumam ter em suas casas, ela é sempre bem vinda por eles, pois muitos deles vão à escola para

3. **Livro Didático.** A cada ano, os livros didáticos, são reaproveitados de outros estudantes da cidade de Ponta de Pedras, o que reforça a frase - já quase chavão, de que para o interior qualquer coisa serve, principalmente o já usado, descartado e inservível pelos “outros” da cidade.

4. **Transporte.** A maioria das crianças vem para aula em pequenos barcos a remo denominados de casquinhos rasos. Chegam, geralmente, acompanhados de irmãos ou parentes e, algumas vezes, pedem carona por não possuírem transporte próprio ou porque a família só dispõe de um e os pais necessitam do barco para sair, para pescar. Este é o meio de locomoção comum no contexto ribeirinho. Por causa deste tipo de transporte e por conta do risco de afogamento no rio, os alunos só passam a freqüentá-la quando aprendem a nadar. A imagem abaixo remete ao emocionante momento de chegada das crianças na escola.



*Figura 54.* Foto da entrada dos alunos na escola.

### **3.3.2. Os Sujeitos Interatuantes na Escola**

A escola, tal como é conhecida convencionalmente, é um espaço privilegiado de relações de naturezas diversas, protagonizadas, de modo direto, sobretudo, entre estudantes, professores, equipe técnico-administrativa, e equipe de apoio. É nestes sujeitos que se concentra a presente subseção, inicialmente de modo particularizado e em seguida, de modo relacional.

#### **a. Corpo discente**

As crianças e os adolescentes que freqüentam a escola são alunos que possuem baixo poder aquisitivo, com pouco acesso a alguns bens materiais essenciais para o seu sustento e sobrevivência, com poucos recursos para alimentarem-se e vestirem-se, entretanto têm uma aparência saudável, acentuada

principalmente em determinada época do ano, que é o período da safra do açaí, diferente de outros meses, em que mostram-se um pouco mais magros.

Eles têm pouca informação do que acontece fora do rio, pois poucos têm acesso à televisão e a jornais. Talvez por isso, tenham pouca perspectiva de mudança de vida, o que favorece para que sua atuação na escola deixe a desejar, tanto em relação ao desempenho quanto ao interesse de freqüentá-la, comprometendo seus níveis de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda que a escola trabalhe em regime de classe multisseriada, a distribuição dos alunos por série, para efeito estatístico, no contexto do Araraiana, segundo a professora é a seguinte:

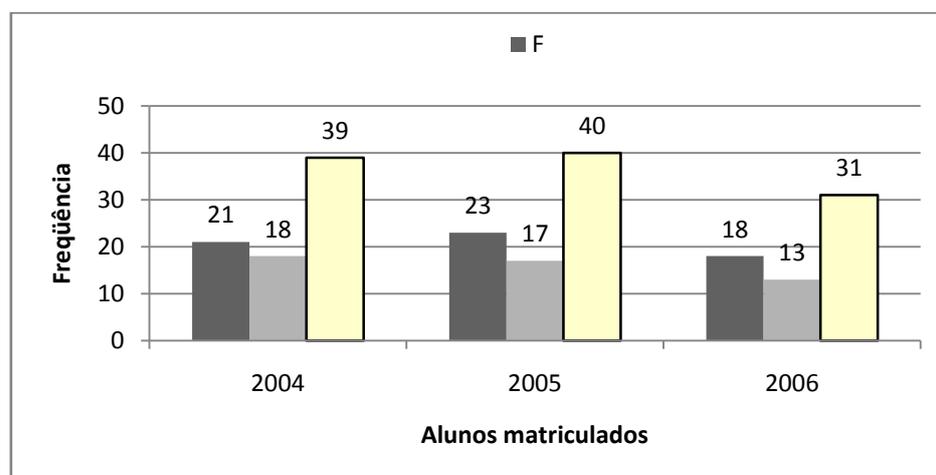


Figura 55. Dados absolutos dos alunos matriculados em 2004, 2005 e 2006.

No ano de 2004, havia uma freqüência alta de alunos na segunda série em detrimento das demais. Em 2005, identificou-se uma grande freqüência na alfa e na segunda série, e no ano de 2006, na segunda e quarta séries, como mostra o quadro seguinte.

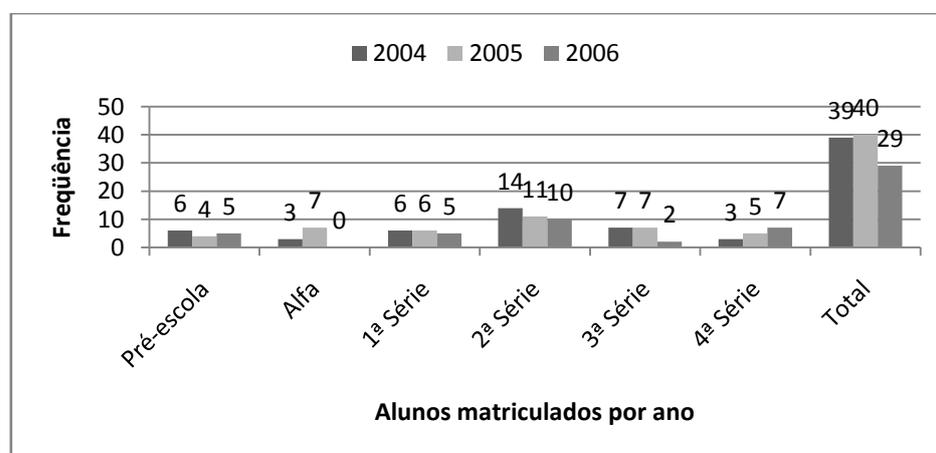


Figura 56. Gráfico que representa o número total de aluno por série em 2004, 2005, 2006.

Como se pode observar nos dados sobre o total de alunos acima descrito, há uma variação constante de alunos, que ora permanecem na escola, ora ausentam-se desta. As explicações mais frequentes para o fenômeno são: (a) desistência de muitos alunos, geralmente por motivos relacionados ao seu cotidiano, ou seja, por precisarem dar conta de tarefas que eram atribuídas para eles, em casa; e (b) falta de transporte; (c) pela falta de contextualização com a vida no rio e (d) por formarem família desde muito cedo, como é comum no rio.

Percebeu-se também que mais meninos do que as meninas abandonam a escola, como ilustra a figura apresentada a seguir:

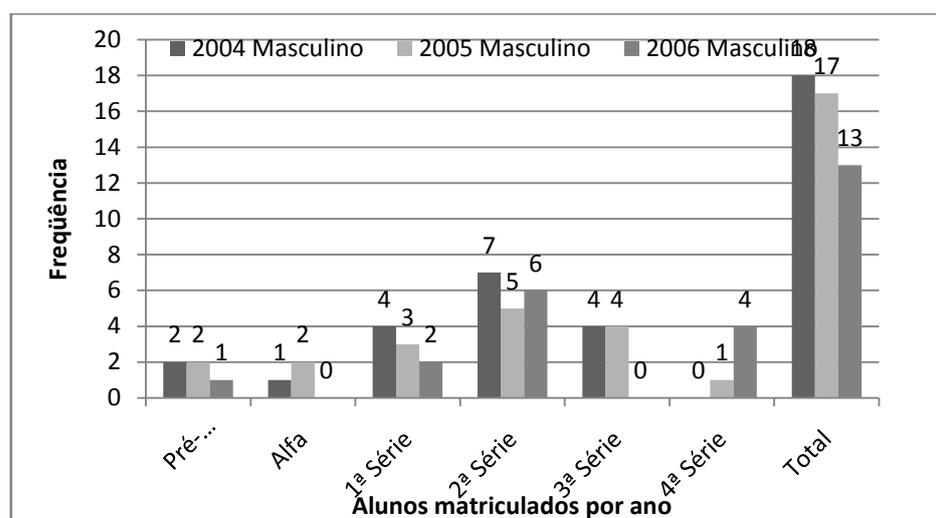


Figura 57. Dados absolutos referentes ao corpo discente (Gênero masculino).

Por outra perspectiva, a densidade de alunos pode ser olhada conforme o demonstra a figura seguinte:

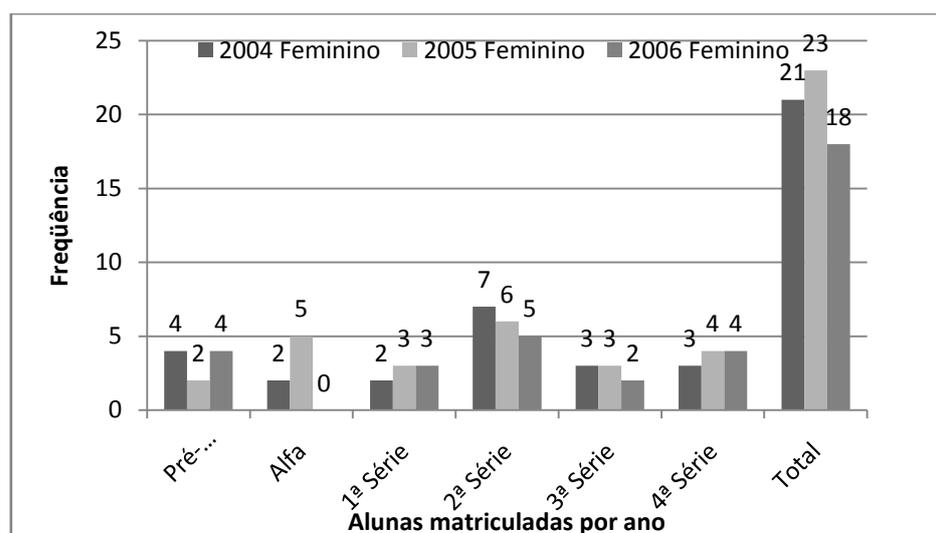


Figura 58. Dados absolutos referentes ao corpo discente (Gênero feminino).

Segundo o Censo 2003, realizado pela Secretaria Estadual de Educação, apresentam-se em um total de 45 alunos, divididos em Educação Infantil e Ensino

Fundamental. Entretanto, no início da coleta, em 2004, só foram avistados em sala 39 alunos. Já em 2005, constavam 41 e em 2006, somente 31 alunos.

No último ano de coleta deste trabalho, em 2006, perguntamos à professora sobre quais eram os alunos desistentes e os motivos reais para essa desistência. A professora deu-nos uma listagem que continha o nome dos alunos, a série que pararam seus estudos e o motivo que fez cada um deles desistir.

Na lista constavam 25 alunos, sendo 1 da Alfabetização, 3 da 1ª série, 10 da 2ª, 8 da 3ª e 3 da 4ª série. Os motivos eram relacionados ao transporte, para ajudar os pais no trabalho, casamento precoce, ou simplesmente porque não queriam mais estudar, o que rendeu a produção da seguinte imagem

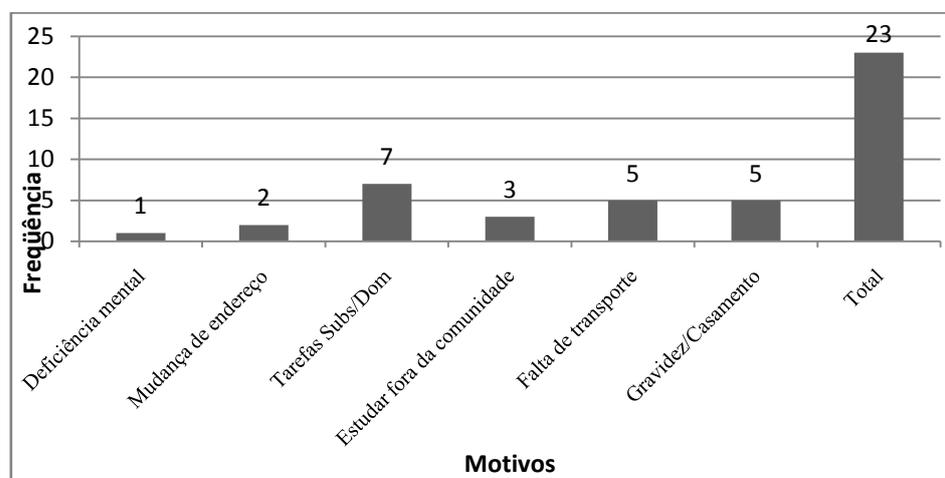


Figura 59. Motivos que levam os alunos a abandonarem a escola.

Durante a coleta, as faltas eram percebidas; em nossa visita no ano de 2006, por exemplo, observamos que no turno da manhã, em que funciona de alfa a 2ª série, tinham treze alunos e à tarde somente sete. A professora explicou que alguns alunos estavam faltando as aulas por problemas particulares, mas já tinha avisado que os alunos que não comparecessem as aulas, teriam suas bolsas cortadas. Exigência esta dos órgãos governamentais conforme tinha sido comunicado para ela pela Prefeitura de Ponta de Pedras. Disse que já tinha convocado os pais, mas ainda não tinha obtido resposta.

Um fato que vale a pena registrar que se constitui como um dos motivos para três alunas deixarem a escola, foi durante a pesquisa, nos anos de 2004 a 2006, tivemos conhecimento de três adolescentes que engravidaram. Uma delas mesmo com o bebê pequeno continuava indo para escola e disse que assim o fazia porque gostava de aprender. Indagamos se pretendia terminar a escola, pois já estava na 4ª

série, disse que se tivesse a continuação das séries no rio ela continuaria estudando. Segue a baixo a transcrição de uma parte da entrevista com a adolescente<sup>4</sup>:

*P: eu queria saber de ti, porque você continua querendo estudar?*

*M: por causa que o meu sonho foi sempre estudar.*

*P: por que tu quiseste estudar?*

*M: a minha vontade era ser uma professora, mas acho que Deus não quis, arrumei filho, arrumei marido.*

*P: além de querer ser professora tu vais pra aula por quê?*

*M: porque a professora pediu pra mim não desistir da escola, ela disse que filho não impata ninguém de estudar.*

*P: tu estas em que série?*

*M: na terceira.*

Diferente da acima citada, uma segunda adolescente não estava mais indo para a escola, pois tinha que tomar conta do bebê. Um fato curioso ocorreu durante a visita na casa desta adolescente. Pegou seu pequeno sobrinho nos braços e deu de mamar para ele. A mãe dela explicou que isso ocorria, pois a mais velha tinha pouco leite e não satisfazia a fome do bebê. Esse aspecto levanta a questão de outros subsistemas estarem interferindo na evasão escolar, como por exemplo, a gravidez da irmã. A mãe desta também é uma adolescente que engravidou assim que terminou a 4<sup>a</sup> série.

A terceira adolescente, que é irmã das duas citadas acima, fugiu de casa com o namorado e foi morar na casa dele, pois não se conformava com o ato de não poder usar shorts e roupas curtas devido a religião de seus pais que eram evangélicos. Naquele momento da pesquisa, ela ainda não tinha tido o bebê, mas não estava mais indo para a escola e disse que não pretendia continuar seus estudos.

Sobre este fato a professora a professora expõe sua opinião dizendo que a falta de informação da família pode ter gerado o casamento precoce delas, pois alguns pais não alertavam os filhos para a prevenção contra a gravidez e nem permitiam que esta o fizesse. A educação sexual e mais especificamente os métodos contraceptivos, são impedidos de serem explorados na escola, por causa da religião de alguns pais.

---

<sup>4</sup> A partir daqui, começam a aparecer falas dos sujeitos do estudo, que serão grafadas pela formatação centralizada, para a qual se pede a atenção do leitor. Preferiu-se manter a forma aproximada à pronúncia dita, para oferecer maior veracidade à forma/conteúdo enunciativo.

### **Características dos alunos em função do processo de ensino aprendizagem:**

Como será visto posteriormente com mais detalhes, a prática docente realizada na escola do rio Araraiana está fundamentada em um modelo tradicional, não há nenhum estímulo a participação dos alunos, as aulas são essencialmente diretivas onde aos alunos cabem somente a execução das tarefas ditadas pela professora. Seus comportamentos em sala de aula são essencialmente passivos e envoltos em um conjunto de ações aparentemente realizadas de modo automático, sem reflexão, como por exemplo, copiar um texto colocado na lousa, ou fazer determinada operação matemática. Desse modo, há muito pouca demanda em torno da professora.

Os alunos, de modo geral, mostram-se totalmente adaptados ao estilo, ao modo de dar aulas da professora. As coisas parecem acontecer de maneira tão rotineira, tão igual, que as crianças seguem as etapas da aula como se obedecessem a um ritual. Todos sabem quando tem que ler, passar a lição, ou seja, todos os momentos que devem ser seguidos por eles. Não existe a preocupação em serem retomados alguns pontos ou feito reforço para alguns.

Em observações de sala de aula percebeu-se os alunos fazem leitura para a professora de textos que eles escolhem. E ela, no momento em que estão lendo, supostamente para ela, a mesma está passando atividades para outras crianças parecendo nem ouvir o que os leitores estão dizendo. Percebe-se, portanto, uma falta de reciprocidade de ações.

No turno da tarde dirigido para 3ª e 4ª séries, a turma é menor, como decorrência do processo seletivo também presente. A professora diz que o trabalho na parte da tarde é mais fácil, porque eles já sabem ler e dispensam que ela copie as tarefas em seus cadernos. Nota-se, inclusive que o entrosamento entre os alunos é maior.

Comportamentalmente, em sala de aula pouco há de interação entre os colegas, pois dificilmente conversam e sempre estão atentos aos comandos da professora. Como já é sabido, esse modelo tradicional de ensino tende a gerar um distanciamento do aluno do processo em que está envolvido. O pouco envolvimento realimenta a motivação pelo processo do mesmo modo, o que parece transparecer no nosso conjunto de observações em sala de aula.

O clima de participação em sala de aula permite inferir uma grande falta de motivação por parte dos alunos em relação às atividades formais. Como um complicador dessa situação percebe-se uma carência de material escolar para

desenvolvimento das atividades de sala de aula. Alguns alunos escrevem com pedacinhos de lápis de aproximadamente 2 a 3 cm. Os livros são levados para casa, mas com compromisso assinado pelos pais de conservarem o livro em boas condições, pois o mesmo deve durar três anos, para outros alunos utilizarem. A professora comentou que os alunos recebem o livro didático no início do ano, mas que muitos não têm cuidado com ele e que por isso sempre faltavam livros para alguns, pois muitos perdem o livro.

Durante nossas observações pude perceber que os cadernos estavam em estado precário, alguns não tinham capa e apresentavam folhas soltas, dobras nas pontas das páginas, alguns estavam sujos e outros molhados, provavelmente devido à locomoção que é feita pelo rio.

Em uma de nossas visitas, no final de uma aula, a professora avisou que as provas começariam na semana seguinte, então os pais deveriam providenciar papel para as provas serem copiadas com antecedência pela professora, para os alunos mais atrasados. Foi quando falamos que tínhamos levado papel para eles. A professora agradeceu muito e as crianças também. Na ocasião, levamos livros didáticos e paradidáticos para a escola. Levamos também material escolar. E ficamos imaginando onde os pais iriam conseguir papel para as provas se nós não tivéssemos levado. Com certeza precisariam esperar uma viagem à cidade mais próxima (aproximadamente duas horas de barco) para irem comprar e os alunos deixariam de fazer a prova no período marcado.

### **Concepções dos alunos sobre a escola e sobre o futuro**

E as concepções dos alunos sobre a escola?

Para efetuar essa captura foi difícil. Na escola, foram feitas entrevistas em forma de conversa com a turma toda com a finalidade de deixá-los mais à vontade para responderem, mas a estratégia não funcionou o quanto devia, pois os alunos continuaram muito tímidos e quase que forçados a responder. Foram perguntados sobre a escola, o que pretendiam ser quando crescerem se gostariam de ficar no rio, ou não e o que pensavam para seu futuro.

Iniciamos a entrevista com a professora na sala e os alunos, ao serem perguntados, olhavam insistentemente para a docente a cada pergunta que eu fazia. Foi então, que a professora percebendo o comportamento dos alunos se retirou da sala. Mas, mesmo com a saída da educadora, os alunos pareciam estar intimidados e respondiam com monossílabos, com frases curtas ou riam ou ficavam em silêncio.

Fizemos as mesmas perguntas de outra forma, mas eles continuavam respondendo da mesma maneira. Alguns estavam mais preocupados em copiar o que estava na lousa ou simplesmente rabiscar o caderno do que prestar atenção naquilo que eu perguntava para eles. Assim, como decorrente de entrevistas individuais e em grupo, com os alunos, resultaram alguns indícios, conforme evidencia o trecho de uma das entrevistas:

*P: o que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

*D: ler a lição.*

*T: por que vocês gostam de vir pra aula?*

*C: gosto de vir pra aula, porque a gente aprende.*

*P: falem! Por que vocês gostam de ir para a escola?*

*J: gosto de aprender mais do que eu sei.*

No geral, as crianças da manhã, quando perguntadas sobre os motivos da ida à escola, responderam que gostam de estudar e querem aprender a ler, escrever. Disseram que gostam muito da professora e de brincar na escola, de pira, de bandeirinha, pois só encontram os colegas na escola porque os pais não deixavam eles saírem à tarde para brincar na casa dos colegas.

Contaram também que os pais os mandam para a escola para aprenderem, para terem um futuro melhor, mas eles enfatizaram que gostam muito de morar no rio. O que eles queriam mesmo era uma escola para ficarem mais tempo nela. Como eles disseram “*uma escola nossa mesmo*”, com mais professoras, mais gente, com recreio com espaço para brincar, jogar bola e no lanche gostariam que tivesse “*skilhos*” (um salgadinho de milho, produzido em Belém, tipo “cheetos”), biscoitos e suco. Gostariam também de uma biblioteca com muitos livros como viram em um navio da Marinha que visitou as comunidades daquela região fazendo atendimento médico e odontológico.

Constatei durante a conversa que os alunos não conseguiam imaginar o futuro, parecendo estarem presos no concreto, no aqui - agora. Quando perguntados sobre o que gostariam de ser no futuro, alguns até relataram algumas profissões diferentes das dos pais (a televisão pode ter alguma influência), outros permanecem citando profissões relacionadas com o seu cotidiano (fabricação de barcos), o que talvez possa se caracterizar como uma reprodução do ambiente que os cerca, como se o contexto ditasse o texto para eles. Um deles falou que queria ser mestre para construir barcos, mas queria parar de estudar porque achava muito difícil. Estava na 2ª série e não sabia ler nem escrever. Perguntei sobre as provas e ele disse que a

professora lia a prova para ele e depois escrevia as respostas para ele copiar. Segue abaixo um trecho da entrevista com os alunos:

*P: o que vocês querem ser daqui a algum tempo?*

*J: quero construir barco e continuar no rio.*

*J: quero ser um policial, porque eu gosto.*

*P: quem é que quer continuar estudando?*

*Todos respondem que sim balançando a cabeça,*

Voltamos à escola no outro dia, no turno da tarde, para conversar com os alunos da 3ª e 4ª séries, contudo estes também ficavam copiando do quadro e pouco falavam. Perguntamos se gostavam da professora, de suas aulas e mais uma vez só dois responderam “*porque ela é uma boa professora*”.

O interessante é que todos da tarde (sete alunos) ao serem indagados sobre a disciplina em sala de aula falaram que recebiam castigo: “*fica de castigo, sentado de joelho*”. Mas afirmaram que gostavam muito da professora e tinham muito respeito por ela.

Quanto ao que gostariam de ser quando crescessem, a maioria respondeu que queriam ser professores, talvez pelo fato de ser a única profissão que eles tem conhecimento em suas realidades. Todos também disseram que gostavam de ir pra escola, o que pode ser confirmado nas falas seguintes:

*T: por que vocês gostam de vir pra aula?*

*C: gosto de vir pra aula, porque a gente aprende.*

*J: gosto de aprender mais do que eu sei.*

*P: o que você mais gosta de fazer aqui na escola?*

*D: ler a lição.*

Isto foi “quase” tudo o que se conseguiu arrancar, ante a ameaça velada (ou declarada) da professora, entretanto, em várias outras ocasiões menos diretivas, foram presenciados diálogos importantes para a organização desejada.

### **Relação aluno-aluno: a escola enquanto espaço de socialização**

A relação aluno-aluno na escola é bem peculiar nesta região, pois os alunos convivem com uma realidade de idades e níveis diferentes de aprendizagem e também com seus irmãos e parentes próximos. As crianças vivem em sistema de cooperação, pois os maiores ajudam os menores, os que sabem mais, ensinam os que sabem menos. Desde a chegada é assim, os mais velhos remam e cuidam dos barquinhos; na hora das atividades ajudam-se mutuamente, emprestam material e principalmente, brincam muito juntos. As brigas quase não acontecem. Soubemos

apenas de uma discussão entre duas crianças por pequenos desentendimentos na hora do recreio.

Destaca-se nessa relação entre pares a relação entre irmãos, pois os mesmos chegam e saem juntos; sentam próximos; ajudam nas lições da classe e no dever de casa e dividem o material escolar. É curioso observar que dentro da sala de aula a rede familiar se mantém, a despeito da escola ser o principal espaço de socialização na comunidade, dentro do contexto de sala de aula a configuração familiar é a que predomina.

Visualizamos uma situação em o aluno que tinha errado uma conta e tentava apagar com o dedo; perguntei pela borracha que tínhamos dado no dia anterior e o seu irmão respondeu que estava com ele. Verificamos, portanto, que a relação entre irmãos, na escola configura-se como um importante ponto da rede de apoio mútuo dessas crianças. Essa relação está melhor explicitada na dissertação de mestrado de S.D.Silva (2006) oriunda de uma pesquisa realizada sobre as relações entre irmãos no rio Araraiana.

Contudo, os contatos dos alunos não estão restritos somente ao contexto de sala de aula. Principalmente no período de seca, no horário do recreio ou após o termino da aula muitos se reúnem em uma área adjacente para brincar.

O momento do recreio corresponde à hora do lanche, sendo o momento de socialização, de conversas, risos e brincadeiras. Tivemos oportunidade de estar em alguns recreios e verificamos que a brincadeira entre pares diferentes é freqüente neste contexto, pois geralmente pela distância em que as casa se encontram, a brincadeira acontece mais no interior da família, entre irmãos, como observado por Reis (2007) em sua dissertação realizada na comunidade sobre a cultura da brincadeira.

Em seu estudo, Reis (2007) priorizou o espaço físico como forma de catalogar as principais brincadeiras. Nesse sentido, os espaços encontrados foram divididos em três categorias: interna, externa e de transição. A categoria interna é caracterizada pela casa dos moradores; a de transição pelos terreiros, mata e rio e a do espaço externo é composto pela estrutura física de escola e seus arredores. Os principais locais aos arredores da escola e que tem alto registro de brincadeiras foram o bambuzal e o campinho, nomes dados pelas crianças aos espaços disponíveis na escola.(Ver figura 61).

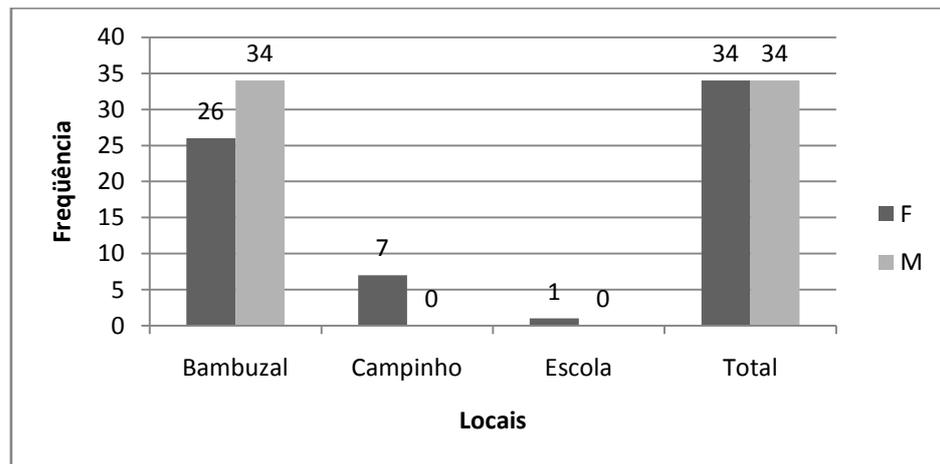


Figura 60. Gráfico que demonstra os locais de brincadeiras no contexto escolar (externo) relacionado ao gênero.

No contexto escolar identificou-se uma variação de brincadeiras, principalmente as de interação grupal e que envolvem habilidades locomotoras, como: piras, cemitério, bandeirinha, entre outras. A análise comparativa entre os contextos revela que há diferenças nos contextos de brincar, tais como formas de brincar, companhia e tipos de recursos utilizados nas brincadeiras.

Pôde-se observar que apesar de não haver um espaço para o esporte declarado, ela ainda assim, é um espaço onde se pode observar variedades de brincadeiras e intensa interação, pois é o único local em que todas ou a maioria das crianças do rio se encontram e por conseguinte é considerado como o principal contexto de socialização. Os tipos de brincadeira praticados por meninos e meninas no contexto externo (na escola), interior e de transição são descritos na figura seguinte:

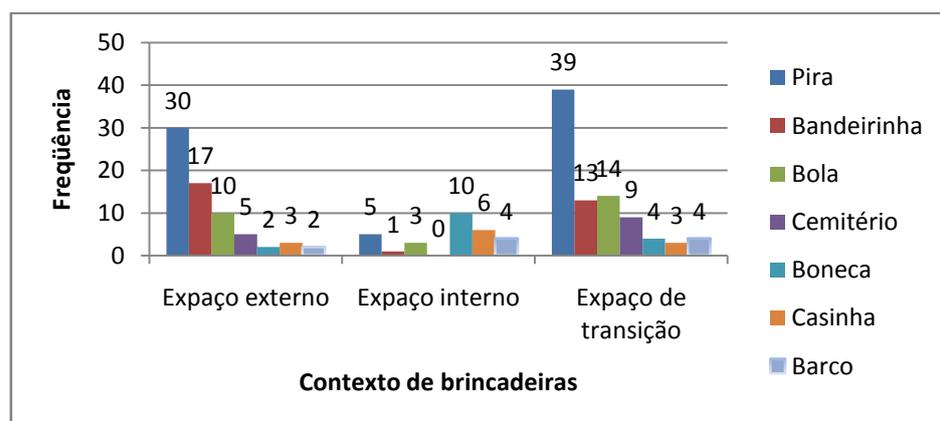


Figura 61. Gráfico que demonstra o número de respostas de brincadeiras relacionadas aos contextos.

Quando se observa a figura anterior, pode-se identificar que houve somente um registro de brincadeira no interior da escola, realizado por uma menina, que relatou brincar de faz-de-conta de professora.

Observou-se também um grande número de meninas e de meninos brincando no espaço externo. Identificou-se que o bambuzal é um espaço muito freqüentado pelas crianças que estão no horário escolar de ambos os gêneros; entretanto, nas categorias campinho, escola e lado da escola, pode-se dizer que não há diferença clara quanto o registro de brincadeiras por gênero nessa categoria.

De maneira geral, segundo as observações e relatos, há uma preferência clara dos meninos por brincadeiras relacionadas com transporte; das meninas por temas como atividades domésticas (comidinha, boneca) e dos grupos mistos, por jogos de competição e aventuras (pira, bandeirinha, polícia e ladrão). Isso significa que as questões de gênero, potencializadas por questões culturais, influenciam na escolha das brincadeiras, conseqüentemente, nos locais onde são exercidas e nos processos de interação social.

Também é observada a preferência dos grupos mistos por brincadeiras competitivas e de aventuras. Uma possível explicação pode estar na variabilidade de papéis que estas brincadeiras podem conter, facilitando assim a negociação dos papéis e a aceitação das regras por todos.

Além da variedade de brincadeiras, foi observada a presença de companheiros específicos nas atividades lúdicas. No caso do espaço escolar e especificamente no Araraiana em que as turmas são multisseriadas, a brincadeira se dá entre crianças de idades diferenciadas e essencialmente entre crianças com grau de parentesco.

Tal aspecto é característico do local, pois, em sua maioria, os colegas são seus parentes próximos e estão em convívio freqüente, tanto nas casas quanto na escola. Entretanto, apesar de estarem em contato permanente, é facilmente observável que os companheiros escolhidos para brincar na escola, nem sempre, são os irmãos. De acordo com os dados de observação disponibilizados por Reis (2007) o irmão não escolhe o outro para brincar. Os colegas de escola são os principais companheiros de brincadeira.

Outro ponto relevante dentro dessa temática é a observação de crianças com idades semelhantes ou próximas escolhendo-se como principais companheiros de brincadeiras. O gênero – masculino, feminino, surge como uma variável recorrente e importante a ser aqui considerada, pois de acordo com os dados de observação meninos preferem outros meninos para brincar e as meninas outras meninas.

Além dessas variáveis, a religião surge como um fator que interfere na escolha dos parceiros, principalmente em atividades que envolvem bola. Assim, neste caso, não é uma escolha diretamente influenciada pela religião, mas sim o tipo de brincadeira que promove a exclusão dos evangélicos e conseqüentemente dos companheiros.

Em síntese, pode-se dizer que a escola é um verdadeiro espaço de socialização, de difusão da cultura de pares no rio. Se considerarmos que as limitações físicas e financeiras dificultam um contato generalizado entre as crianças do rio, de modo que, a maior parte de seu tempo é passado em contato com familiares, como demonstraram S.Silva (2006) e S.D.Silva (2007), a escola assume um papel fundamental na socialização das crianças do rio. Esta socialização é mais intensa e se configura, principalmente, nos momentos de recreio e de final de aula. Como já evidenciado acima, durante o momento das aulas a conformação típica é a estrutura familiar; os irmão e parentes sentam próximos e auxiliam uns aos outros.

Considerando esses aspectos, apesar de não possuímos dados objetivos nessa direção, não seria exagero afirmar que um dos grandes motivadores para a ida a escola, talvez seja a oportunidade de desenvolvimento de relações entre pares. Certamente essa é uma variável fundamental a ser considerada no desenvolvimento de processos proximais no ambiente escolar na comunidade ribeirinha estudada.

#### **b. A professora:**

##### **Formação e capacitação**

A escola conta com apenas uma professora, conforme antecipado; é ela que faz o conjunto unitário constitutivo do corpo docente. A professora é moradora da comunidade, aparenta ter uns 35 anos. Trabalha nos dois turnos na escola localizada no rio Araraiana. Tem duas filhas adolescentes de seu primeiro casamento que moram em outras cidades para estudar. Seu atual companheiro aparenta ter a metade de sua idade e é filho do proprietário da casa em que a escola funciona.

A professora possui baixa escolaridade. Tem apenas formação de nível médio - antigo curso normal e apresenta várias interrupções em sua vida escolar. Voltou a estudar com 27 anos e declarou possuir mínima experiência em ministrar aulas antes de trabalhar na comunidade, reduzindo-se à apenas ao estágio obrigatório exigido pelo curso. Concluiu seus estudos em Ponta de Pedras e foi trabalhar no rio em 2000. Entretanto, segundo seu relato, não teve dificuldades pra trabalhar na região:

*(...) Eu tive muito apoio dos professores, me ajudaram muito, porque quando eu comecei a trabalhar aqui, fui incentivada pela professora E, ela me deu muita força, porque já tinha trabalhado aqui nesta comunidade. Ela me deu todos os dados daqui, os costumes, aí esta parte eu me senti muito preparada pra começar a trabalhar nesta comunidade.*

Para capacitação e atualização, a docente participa de oficinas pedagógicas oferecidas pela prefeitura de Ponta de Pedras e afirma que nelas aprende sempre alguma coisa pra utilizar em suas aulas. Faz referência principalmente aos jogos, como um dos principais recursos indicados. Relatou que uma vez, quando estava impossibilitada de viajar para a cidade, devido uma cirurgia, pediu que sua filha de 17 anos a representasse no período de capacitação.

Contou também que quando vai à cidade de Ponta de Pedras aproveita para ir à Secretaria de Educação para tirar dúvidas em relação ao seu conteúdo de trabalho.

Em conversas informais contidas em notas de campo, disse que “gostaria de ser professora de uma matéria específica: matemática”, pois achava que possuía mais habilidades com os números do que com as letras, que os exercícios de matemática resolvia mais rápido, enquanto que os de português tinha que ler duas ou três vezes o texto para tentar compreendê-lo.

As observações mostraram que a docente não domina o português culto, pois fala mais próximo do modo de falar do local, ou seja, sem as preocupações de expressão seguindo normas de concordância verbal, nominal e ortográficas.

Quando consideradas as respostas da professora às questões que procuravam sondar sua concepção de educação, percebe-se que ela observa a mudança proporcionada pela educação através do comportamento do aluno e à mera codificação e decodificação de letras (ler e escrever). A docente também concebe a educação como um instrumento que possibilita a ascensão a um trabalho melhor e bons hábitos de convivência. Isso pode ser comprovado com os trechos de um diálogo com a pesquisadora, transcrito a seguir:

*Pesq.: A educação pra ti é importante, por quê?*

*Prof.: Ah, porque, pra mim, principalmente, quando eu pego aquela criança e eu que ensinei aquela criança a ler, pra mim é muito importante isso. Pra mim é muito importante vê aquela criança chega comigo e já sai de mim lendo.*

*Pesq.: Já paraste para pensar porque que a educação é necessária? Por que a gente estuda?*

*Prof.: Eu imagino que a educação faz parte da vida da gente, então eu acho que quanto mais a gente ser educado, melhor será.*

*Pesq.: Melhor será pra que?*

*Prof.: Pra gente. Porque através da educação a gente consegue muita coisa, se a gente não tem educação, a gente não consegue nada*

*Pesq.: Conseguir o quê que tu falas?*

*Prof.: Principalmente, trabalho.*

*Pesq.: E o que mais, que você vê que é importante estudar? Além de escrever?*

*Prof.: Até porque é importante, pois muitas das vezes a gente faz alguma pergunta pra eles e eles logo dizem: ah, foi à professora que me ensinou desse jeito, aí é por isso que eu respondo desse jeito. Eu acho isso importante até porque tem algumas mães que me chamam e me dizem pra aconselhar os filhos delas porque são malcriados e elas têm certeza que quando eu chamo, converso, explico as coisas, aí parece que eles muda com elas.*

Como se pôde observar e que será melhor explicitado no item seguinte, a professora demonstra reforçar no discurso aquilo que sua prática faz e almeja conseguir: a mudança proporcionada pela educação apenas através do comportamento do aluno e à mera codificação de letras (ler e escrever).

### **A prática docente na escola ribeirinha**

A prática docente é funcional neste trabalho, pois apresenta indicadores dos processos proximais realizados em sala de aula, na interação entre os sujeitos e no processo de ensino aprendizagem.

Considerando que a função precípua da escola é promover o ensino formalizado, esta tem que seguir um ritual didático-pedagógico para desenvolver esse processo, ora agrupado em aspectos, que remetem aos momentos clássicos do ato pedagógico-didático: (1) Planejamento (preparo) e (2) Desenvolvimento (realização, envolvendo metodologia e recursos) do processo ensino-aprendizagem, que entram em consideração analítica neste momento, a fim de sistematizar os dados obtidos que revelaram a prática docente na escola ribeirinha investigada.

#### **1. Planejamento**

O planejamento anual, explicitado no desenho curricular e o planejamento mensal são atributos da Secretaria Municipal de Educação, cabendo à professora apenas o planejamento diário, das aulas. O desenho curricular prescreve para a educação infantil o desenvolvimento de habilidades motoras; para 1ª a 4ª séries, as disciplinas curriculares ofertadas são somente Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. As demais como Educação Física, apesar de serem apontadas na LDB, não são ofertadas nessa escola. O planejamento mensal consiste no rol de

conteúdos (com sugestões de metodologias e atividades) a serem administrados, no segmento temporal disponível.

O plano de aula deveria ser um desmembramento do plano para administrá-lo no dia-a-dia das práticas pedagógicas. As aulas teriam de ser preparadas consoante os horários de funcionamento da escola em dois turnos (manhã e tarde) e a divisão da turma por série, pois acontecem no mesmo tempo-espço, ou seja, simultaneamente, ocorrem aulas com conteúdos diferenciados, caracterizando aí o fenômeno das classes multisseriadas. Em que pese a permanência da equipe de pesquisa por várias vezes no local, não se conseguiu registrar a realização dessa atividade por parte da professora. Perguntou-se, então sobre a forma como planejava suas aulas, afirmou que apenas repassava o conteúdo em casa antes de dar aulas, sem fazer anotações:

*(...) eu primeiramente, leio tudinho através do que eu leio, do que eu entendi para explicar, aí eu vou tentar falar sozinha, é como se eles estivessem na minha frente, aí eu vou tentar explicar, falar de uma maneira, meu marido diz até que eu estou caduca. Quando eu vejo que já há maneira de eu repassar, aí pra mim está ótimo. Assim, que eu trabalho.*

Entretanto, revelou que dividia as matérias a serem trabalhadas em cada dia da semana: segunda-feira - Português, terça - Matemática, quarta- Ciências, quinta - História e Geografia, sexta- Português e sábado- Matemática.

Quanto ao tempo que dispunha para a preparação para as aulas, afirmou que estudava à noite e que pesquisava o conteúdo a ser dado nos livros que possuía e quando não entendia, procurava uma de suas professoras na cidade. Quanto aos exercícios, também tirava dos livros, mas algumas vezes, ela própria criava.

No que se refere à forma como a professora avalia seus alunos, foi relatado por ela que a avaliação era dividida em quatro aspectos: prova, frequência, comportamento e participação. A professora atribuía valor 7,0 para a prova e o restante para outros aspectos como participação e desempenho.

Convém ressaltar que as aulas e provas, apesar de elaboradas pela professora, eram levadas para supervisão em Ponta de Pedras, cuja supervisora analisava comparando com o conteúdo programático fornecido pela prefeitura.

Ao que parece, a atividade de planejamento se reduz ao oficialmente prescrito, pois é o mesmo utilizado nas escolas da cidade (em anexo), que é fornecido pela coordenadora, ligada à Secretaria de Educação de Ponta de Pedras, e nisto se restringe.

Nesta dinâmica multisseriada, com turmas compostas por séries diferentes, portanto com conteúdos diferentes, o município deveria orientar um projeto

pedagógico especial. Mas projeto pedagógico é expressão que por lá não se fala. Este item será melhor explicitado no item Exossistema.

## **2. Ritual pedagógico**

Se, por um lado, a precariedade da escola é a tônica dominante, por outro, ela tem uma dinâmica própria, movida por uma forma particular de os sujeitos se relacionarem com o tempo, o espaço, os acontecimentos, os saberes e as interações dialógicas e didático pedagógicas - entre os sujeitos em sala de aulas, que revelam um pouco dessa dinâmica.

A rotina diária de atividades em sala de aula obedece a um ritual quase padronizado. Os conteúdos diferentes por causa das séries distintas são apresentados para cada série em dias alternados. Os alunos chegam, aguardam as instruções da professora, mas já cientes de que após a cópia do quadro devem responder as questões e entregar pra ela corrigir. Aliás, muitas das vezes são os mais adiantados que realizam essa tarefa. Os menores, de alfa e 1ª série, *“passam a lição”* com os mais velhos, ou seja, pedem para eles lerem, enquanto a professora corrige seus cadernos. Ela utiliza os próprios alunos para colaborar uns com os outros, entretanto esse seu trabalho deixava a desejar, pois percebemos, em certos momentos, que nem mesmo os mais velhos liam e entendiam corretamente o que estavam cobrando dos menores.

Visualizamos, em certa ocasião, uma aluna que era uma espécie de secretária da professora. Ela *“passava a lição”* dos outros, todavia parecia não ter domínio do que ensinava, pois ao ensinar a lição à outra aluna não articulava a pronúncia certa da família do “C” (falava: ca, que, qui, co, cu) e ao deparar-se com a família do “H”, demonstrou não saber que esta letra, em nosso alfabeto, não tem sonoridade.

Enquanto esta aluna ensinava a outra, o restante dos alunos também auxiliavam uns aos outros. Percebi uma aluna que ensinava e tomava a lição de outra e um aluno que ajudava o coleguinha que estava sentado ao lado da sua cadeira.

A aluna, secretária da professora, além de ensinar a aluna que auxiliava, tomou a lição de mais duas crianças. Seu modo de ler o texto consistia na identificação, pela criança, das letras separadas e a repetição da palavra pronunciada por ela – talvez repetindo o modo como foi ensinada.

Foi observado que os trabalhos costumavam ser bastante parecidos. Alguns alunos escreviam de forma similar. Isso pode significar que realizavam as tarefas

juntos, um pedindo ajuda ao outro, já que a professora estava sempre ocupada com algum aluno.

As aulas eram extremamente cansativas, pois se resumiam em copiar e “passar a lição”, como ela chamava o ato de ler. Não eram realizadas atividades lúdicas em nenhuma das disciplinas. Embora a troca de conhecimentos em sala de aula fosse intensa, as lacunas e distorções presentes nessa prática, acabavam subtraindo o seu mérito. Os alunos eram meros receptores e sequer tinham espaços para expressarem suas dificuldades ou dúvidas.

A docente disse que um fator que dificultava ou atrapalhava suas aulas era o barulho que as turmas faziam, que a incomodava bastante, principalmente na hora da explicação. Enfatizou que o grande problema da classe multisseriada era exatamente o fato de não conseguir a concentração total dos alunos, pois a todo momento necessitava chamar a atenção de determinados alunos para a tarefa e isso atrapalhava o raciocínio de quem não é daquela série, como enfatiza no trecho abaixo:

*(...) eu passo todas as atividades se eu passo história pra primeira série, do pra segunda e até trabalho de colagem. Só que eu encontro dificuldade na hora da explicação, quando eu estou explicando para segunda, aí a primeira faz barulho, aí eu tenho que gritar.*

Ao responder ao questionamento da pesquisadora sobre qual o turno que dava mais trabalho, a professora disse:

*(...) pela manhã, porque realmente a tarde, eu passo trabalho, eu coloco pra fazer a leitura e aí eu já vou cuidando também dos meus trabalhos, porque se eu não tivesse tempo também de cuidar dos meus trabalhos, aí eu não sei, porque eles cobram tudo da gente.*

Quando instigada a refletir e responder sobre seu próprio trabalho, os motivos para ensinar e que alunos pretendia formar, a professora considerou somente a formação acadêmica, nos seguintes termos:

*(. . .) Já, já pensei. Sei lá, algum dia um destes meus alunos conseguir se formar, conseguir ser alguma coisa é o momento de muita emoção pra mim né? Só de eu ensinar eles a ler já me sinto emocionada. Conseguir a formatura de algum deles, porque teve alunos que passou para a terceira, hoje, já estão na oitava série.*

Apesar de todas as dificuldades notórias, a professora diz que tem motivos para continuar trabalhando no local:

*(...) Ah! Porque eu gosto, é mais devido a minha vocação de professora, eu sou muito apegada nas minhas crianças, isso é um meio para eu gostar de trabalhar. No mesmo momento que eu quero desistir, aí, de repente, eu começo a chorar e parece que aquilo diz: “não desiste”. Eu acho que são um incentivo, as crianças faz de mais eu me apegar. Inclusive quando eu fiquei de licença eu senti muito, muita*

*dificuldade, eu ficava, aqui, lendo, eu ficava preenchendo a minha caderneta, procurando os meus livros, tudo eu fazia, eu não conseguia me distrair.*

Podemos até afirmar que pareceu muito sincero seu depoimento e que ela demonstrava orgulho de ser a professora do local.

Ao ser questionada sobre que qualidades desejaria que seus alunos tivessem quando adultos; o que desejaria que seus alunos aprendessem; o que achava necessário fazer para que eles aprendessem ou como (onde e com quem) achava que eles poderiam aprender; a professora pareceu responder as perguntas baseada no fato da escola proporcionar ao aluno as habilidades de leitura e escrita. Ela não conseguia abstrair nenhuma outra função de seu trabalho que não fosse esta.

No que concerne às relações interpessoais com os alunos, observou-se que a tônica é de um relacionamento afetivo. Isso pode ser constatado quando a professora permitia que a tocassem e a maneira como os alunos se aproximavam dela e a ela se dirigiam.

Durante uma entrevista com a professora haviam muitos alunos em torno dela. Observavam a professora conversar. Uma delas pegou o cabelo da mesma e fez uma espécie de trança. Vendo isso, perguntamos se ela percebia que os alunos gostavam dela. Ela disse que sim, que desde quando foi para o rio eles tomavam a bênção dela. Comentou que este fato não acontecia apenas na escola, mas também quando a avistam em outros lugares, tanto ao chegarem quanto ao se despedirem.

O pedir a bênção parecia que a tornava um membro da família, alguém que devia ser respeitada, mas, como em toda família, os conflitos acontecem. Para resolvê-los, ela ameaçava aos alunos. O momento da bênção foi registrado na foto seguinte:



Figura 62. Fotografia de Aluno Pedindo a Bênção à Professora no Final da Aula.

Durante todas as nossas conversas, as crianças vinham até ela pedir permissão para saírem da sala de aula e irem até o quintal da casa.

Na sala, a docente exigia que os alunos “a respeitassem” evidenciando intimidação; o sentido de respeito em sua fala se enquadra ao perfil de professor tradicional comentado por Oliveira (2001), no qual o docente manda e o aluno obedece. Diz a professora:

*É suficiente que ele me respeite que quando eu falasse, ele me obedecesse, não levantasse a voz pra mim até porque hoje, tem uns, não são todos que todo dia quando eles chegam me tomam bênçãos. É difícil, a gente tem que ficar calado tem que se deixar levar.*

Para manutenção do respeito ela se utiliza da autoridade e castigos para fins de cobrança de tarefas escolares. Ressaltou que quando não faziam o dever de casa ou deixavam pra fazer em sala, ela ameaçava mandá-los para casa:

*(...) aí eu falei, só falei que da próxima vez que eu chegar aqui e eles estiverem fazendo dever, neste dia não assiste aula e eu vou mandar dizer pro pai e pra mãe, porque dever de casa é dever de casa, dever da escola é na escola.*

Contudo, a despeito de sua autoridade para o cumprimento de seus comandos ela afirmou que tendia a ponderar em função das circunstâncias, como no caso do dever de casa. A professora informou que costumava passar dever de casa todos os dias, mas que tinham algumas crianças que não levavam o dever e davam como desculpa que não faziam porque tinham que catar açaí. Relatou que ficava com pena das crianças, então dava a oportunidade delas realizarem na sala o dever de casa.

A professora informou que algumas vezes, as crianças iam aos vizinhos, cujas mães podiam ajudar nas tarefas escolares. Estes eram, geralmente, parentes próximos. No caso, soubemos somente de duas mães que forneciam essa ajuda, uma que estudou até a 3ª e a outra até a 4ª série.

Aparentando uma postura que mistura amorosidade e rispidez, a professora conseguia transpor as barreiras da relação de poder estabelecida e observar os alunos como pessoas que têm sentimentos e emoções, e disse que sempre procurava chegar perto de seus alunos que percebia estarem com problemas que geralmente eram causados pela família. É o que evidencia um trecho de sua fala:

*(...) sempre pergunto o que foi que aconteceu, se o pai brigou, se a mãe brigou. Pra estar deste jeito que não é assim, eu percebo, porque quando ele chega em sala diz que veio bravo, aí eu pergunto o que aconteceu..e eu acho que às vezes é alguma coisa que acontece em casa e aí eles não conseguem deixar por lá e chegam desse jeito estressado.*

Entretanto, diversas vezes, percebemos pouca sutileza ao falar dos alunos, até mesmo na frente deles. Por exemplo, comentou que um aluno estava na segunda série e ainda não sabia ler. Disse que isso acontecia porque este não tinha vontade de aprender. No momento em que a professora falava sobre o aluno, este tinha um semblante sério, rabiscava algo em seu caderno e assim permaneceu, sem esboçar nenhuma reação.

Na ocasião, afirmou que, para ela, para ser um bom aluno, seria suficiente que tivessem respeito por ela:

*(...) que ele me respeite que quando eu falasse, ele me obedece, não levantasse a voz pra mim até porque hoje, tem uns, não são todos que todo dia quando eles chegam me tomam bênçãos. É difícil, a gente tem que ficar calado tem que se deixar levar.*

O aluno ruim, por sua vez, seria aquele que mesmo ameaçado de ser contado aos pais sua falta de responsabilidade com as tarefas da escola, ele não obedecia a professora. Em suas palavras:

*(...) o aluno ruim pra mim é, totalmente, quando ele me responde, ele não vai fazer o dever dele e ele não tem medo do pai ou da mãe, falando logo comigo quanto mais de mim. Isso pra mim é um aluno ruim.*

O local de aula parece que legitima uma relação de poder entre a professora e os alunos tanto que ao ser perguntada sobre sua relação com eles responde de maneira bastante autoritária, como evidencia sua fala:

*(...) e eu sempre falei pra eles que na sala de aula, eu sou uma pessoa, fora da sala eu sou outra, porque fora da sala eu sempre brinco, quando é em sala eu não brinco, procuro ficar mais séria. Alguns dizem que gostam mais de mim quando não estou na sala.”*

Quando questionada se concordava que brincadeiras fossem realizadas na escola, a professora ressaltou que entendia a necessidade dos momentos lúdicos na escola:

*(...) é uma emoção pra eles, olha se eles chegarem na sala de aula e dizem: professora, a senhora deixa, hoje, a gente brincar? Se eu disser que deixo, eles prestam a atenção fazem o dever deles direitinho, mas se eu disser que eles não vão brincar hoje, quando eles chegam a terminar de copiar é mais de 11 horas e aí é aquela preguiça pra dar a lição, é aquela conversa. Eu acho que a brincadeira incentiva muito eles.*

Entretanto, muitas vezes era obrigada a repreendê-los com medo da represália dos pais:

*Uma coisa que eles gostam de fazer é brincar, só que os pais não gostam, eles criticam o professor por isso. Porque a brincadeira que eles brincam é só de correr, aí eles chegam sujos em casa, aí o pai briga, esculhamba, ele veio pra estudar não*

*pra brincar e aí eles jogam a culpa no professor, entende? É aí eu sinto pena deles, eu vejo que há entusiasmo aquela coisa deles estudarem depois brincar e aí eles pedem; professora deixa eu brincar um pouquinho, eu digo: olha eu vou deixar vocês brincarem mais é escondido do pai de vocês, brincarem porque depois os pais de vocês vem brigar comigo.*

Apesar dessas considerações, a professora não aproveitava essas brincadeiras como uma forma de promover o aprendizado de alguns conteúdos; embora ela mesma tenha declarado que durante seus cursos de capacitação os jogos eram muito utilizados, mas em nenhum momento ela citou o uso destes e nem nas nossas visitas isto foi observado, inclusive não foram visualizados na escola brinquedos e nem jogos educativos como memória, montagem e operações matemáticas.

Foi verificado que a docente dispunha de poucos recursos para utilizar em sala, apenas o quadro de giz e o livro didático, tendo como eixo norteador de trabalho o conteúdo programático disponibilizado pela prefeitura de Ponta de Pedras.

Diante da pergunta incisiva sobre que material utilizava nas aulas, ela respondeu que era o livro didático, o quadro de giz e cartazes que confeccionava com os alunos. Os referidos cartazes não foram visualizados nem nas casas dos alunos. Os únicos desenhos dos alunos que tivemos acesso, foram realizados em duas de nossas visitas e em uma manhã alegre que realizamos com eles.

Reclamou, paradoxalmente, que o livro didático não comportava todo o conteúdo da matéria e por isso não o utilizava todo. Parecia querer justificar o pouco uso do livro. Como demonstrado por ela mesma, costumava comparar o conteúdo dado pela prefeitura com o conteúdo do livro para assim fazer suas adaptações.

A simetria estabelecida com o estudo de Davis e Gatti (1993) mais uma vez é ratificada, quando o assunto é dirigido para as condições de apoio pedagógico, pois dizem elas: *“A pobreza de materiais pedagógicos e de apoio refletia-se também sobre a imagem que se formava da professora: raramente esta foi vista preparando aulas, lendo livros, pesquisando ou consultando materiais”*. (p.77).

Ante a questão sobre quais eram as maiores dificuldades de se trabalhar nesta região, ela respondeu que eram o salário e o pouco incentivo dos pais ao ensino das crianças. Nesse sentido, não se poderia deixar passar sem buscar os teóricos sobre a questão do salário, lembrando, de modo particular, o depoimento de outra professora, trazida à narrativa de Alencar (1993):

*A gente ganha tão pouco que a maioria tem vergonha de dizer quanto ganha. Hoje não, porque a gente já tem consciência ou um pouco de consciência para saber que,*

*vergonha, quem deve ter não é a gente, mas quem paga esse salário de miséria.*  
(Alencar, 1993, p. 183).

Prossegue o autor, em análise perfeitamente aplicável para o caso em foco neste estudo:

Profissionalmente desqualificada, aceita passivamente as condições que lhe são propostas e impostas, inclusive um salário infame (...) paradoxalmente, sua desqualificação profissional é justamente o que a qualifica para o cargo e a função de professora numa escola que reflete as desigualdades e as contradições da sociedade que a produziu.

Tendo sido a professora uma figura marcante e recorrente neste tópico, acabou fornecendo traços de sua identidade docente, onde é possível ler que tal como o grupo das professoras da pesquisa de Alencar (1993) também ela tem o seu perfil básico semelhante a *“um rosto de várias faces que se altera e se modifica de acordo com as posições que ela assume na luta social que avança, apesar de todas as dificuldades”*. (p. 189).

### **Uma apreciação inicial do microsistema escola.**

Como pôde ser verificado, o local em se situa a escola se apresenta como um local pouco apropriado para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Inicialmente pode-se perceber que por ser a sala de uma residência não houve o planejamento para ser um local em que se discuta e se construa o conhecimento. Existem vários tipos de inadequações, como por exemplo, a luminosidade, a temperatura, a ergonomia dos móveis e não há lugar para desenvolvimento de atividades lúdicas.

Destaca-se também, que por ser uma residência, há pouca clareza dos limites casa/escola, onde características dos dois contextos tendem, em determinados momentos a se fundirem.

Em termos de higiene, a escola dificilmente poderia ser tomada como lugar de referência, pois utiliza os mesmos padrões inadequados de cuidados utilizados pela maioria das residências no Araraiana. Como lugar de cultivo de valores, a escola não tem contribuído para noções adequadas de higiene e saúde.

A falta de especificidade do ambiente para fim escolar faz com ele careça de estímulos referentes ao mundo do letramento. Como observado, estão ausentes letras, números, símbolos, livros, etc. Considerando que na residência de tais crianças, são poucas as referências ao mundo letrado, a escola só segue a tendência das casas

dessas crianças, se tornando um ambiente pouco estimulante para o desenvolvimento de processos proximais relativos à aprendizagem.

Como observado, as famílias dos alunos apresentam um perfil socioeconômico baixo, o que implica em um restrito com elementos do mundo da escrita naquele contexto. Por não terem registros, muitos alunos não estão possibilitados para concorrer ao bolsa escola. Apesar do pouco conjunto de atividades em que as crianças estão envolvidas, o número de evasão na escola é muito grande.

Na dinâmica de sala de aula, os alunos parecem estar bastante adaptados, pouco demandam da professora, assumindo uma postura bastante passiva em sala de aula. A maioria dos alunos apresenta pretensões de continuar estudando, contudo, na prática poucos conseguem; atingir a quarta série é o máximo que a grande maioria chega. Pela limitada experiência, a perspectiva de profissão que a maioria almeja é ser professor.

A escola é, na comunidade, acima de tudo um grande espaço de socialização e de trânsito cultural - especialmente cultura de pares, da comunidade infantil. É na escola que são repassados os conceitos e experiências do mundo infanto-juvenil. Destaca-se desta cultura, a cultura de brincadeira, especialmente os jogos com regras. Suspeita-se que esse seja o grande fator de atração dos alunos à escola.

A professora apresenta uma formação deficitária e uma escolarização é a mínima requerida para o exercício de tal atividade em tais condições. Apesar de ter origem em contexto semelhante ao que leciona, não participou de cursos de capacitação relevantes para lidar de forma criativa com alunos com o perfil apresentado em contextos com tal especificidade. Pelo que se pode perceber os cursos de capacitação foram encarados de forma pouco séria, sendo experienciado somente como uma forma de cobrança, foi nesse sentido que uma das capacitações foi presenciada pela filha da professora.

A professora apesar de sua boa disposição, interesse e estar envolvida afetivamente com o seu trabalho e alunos, apresenta uma concepção limitada de processo educativo, reduzindo-o essencialmente ao processo de alfabetização. Sua concepção pode criar expectativas limitantes no envolvimento maior e, por conseguinte desenvolver perspectivas de futuro que não incluam a escola enquanto um elemento fundamental.

Apesar da sua declarada relação afetuosa com uma boa parte dos alunos apresenta-se como uma figura detentora de grande respeito e autoridade. Verifica-se

com base nos dados de campo que a sua autoridade é mantida e utilizada com habilidade para fins de controle de comportamentos por ela entendido como inadequados.

A sua relação com os pais apresenta-se insuficiente e deficitária no sentido de sua insatisfação no que se refere ao envolvimento destes na vida escolar dos filhos, com pouca participação, mas com interferências na sua prática diária em sala de aula, como será melhor detalhado no item seguinte.

Os aspectos citados nos levam a supor que a professora dispõe de poucos recursos para o desenvolvimento de processos proximais efetivos ao desenvolvimento educacional de seus alunos. A análise da metodologia e do conteúdo das aulas indica o uso de uma metodologia tradicional, rigidez de planejamento e conseqüente baixa sensibilidade à dinâmica dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Nesse sentido, é importante analisar a participação das famílias em um sentido bidirecional, ou seja, não só considerando as proposições da professora sobre seu envolvimento na escola, mas também a dos próprios pais. Nesse sentido, o item seguinte vai enfocar a relação família e escola do ponto de vista da professora e dos pais dos alunos, em função das categorias de Relação professora- pais e Relação família-escola.

### **3.4. MESOSSISTEMA:RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

O mesossistema está relacionado à inter-relação entre dois ou mais ambientes dos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente como, por exemplo, a família e a escola. Estes não podem ser vistos separadamente, passando a considerar-se, antes, as relações entre eles e a qualidade dessas relações. Exemplificando, Bronfenbrenner (1987) diz que a capacidade da criança para aprender poderá, eventualmente, depender menos da forma como é ensinada do que da existência e da qualidade da relação estabelecida entre a escola e a família.

Nessa perspectiva, este trabalho tornou conhecidas as concepções da professora e dos pais, a respeito da educação, suas metas, idealizações para o futuro, suas crenças religiosas, seu trabalho, a fim de ter indicadores para o entendimento das relações família-escola na comunidade investigada.

No tocante às famílias foram analisadas as rotinas de três famílias com filhos na escola, a fim de verificar o tempo dedicado ao estudo e o possível envolvimento da família com a escola conforme já demonstrado no início deste capítulo. Nessa mesma direção foram realizadas entrevistas com os pais cujas rotinas foram analisadas e também com a professora, a fim de verificar suas concepções sobre o envolvimento dos pais na escola. Ambas entrevistas serão apresentadas nesta seção, sintetizadas nos seguintes itens: Concepções da professora sobre a relação família-escola e os papéis dos pais e Entrevistas com as famílias: perspectiva dos pais.

#### **3.4.1. Concepções da professora sobre a relação família-escola e os papéis dos pais.**

A professora na sua fala levanta um conjunto de aspectos que se referem à participação dos pais na escola. Suas insatisfações podem ser sintetizadas em termos do baixo envolvimento dos pais na vida escolar.

Segundo a professora, a falta de interesse por parte dos pais dificultava a aprendizagem dos alunos, pois estes não eram incentivados pelos pais a fazerem as tarefas escolares, como o dever de casa, e nem a freqüentarem, assiduamente, a escola. Outro fato importante citado pela professora é que muitos pais, além de não participarem da vida escolar dos filhos, não acreditavam quando era comunicado a estes que o filho apresentava um mau comportamento em sala de aula. Nota-se aqui a existência de comunicação entre a família e a escola, pois as mensagens estabeleciam o elo entre os dois sistemas. O próprio aluno era o veiculador dessa comunicação, em vista da rara presença dos pais na escola.

A professora relatou que costumava chamar os pais para duas reuniões a cada semestre, entretanto a maioria dos pais não participava. Comentou que em uma dessas reuniões apareceram apenas três pais.

O outro momento de maior comunicação entre os sistemas família e escola é o momento da matrícula. Para a matrícula a professora visita a casa de cada criança matriculando e discutindo sobre questões do programa bolsa-escola. Entretanto, ressaltou que algumas vezes não conseguia que os pais matriculassem os filhos.

Ao ser indagada sobre como percebia a influência dos pais no contexto escolar, respondeu:

*Os pais têm uns que eles são compreensivos, eles até dão a maior força. Professora o que a senhora fizer com meu filho ta feito, mas é aquela coisa, eles só falam aquilo só na minha frente. Por trás de mim, eles só querem que eu faça alguma coisa pra eles me criticarem.*

Entendia a professora que os pais poderiam ajudar no seu trabalho, mas isso não ocorria:

*(...) Seria muito bom que de vez em quando eles viessem fazer uma visita para ver como o filhos deles se comportam, viesse perguntar como eles estão indo, mas eles não fazem nada disso, é a coisa mais difícil, aparecer um pai ou mãe aqui na sala de aula.*

*(...) o que eu vejo é que eles não dão incentivo nenhum, porque muita das vezes quando eu passo um trabalho de casa eles levam e dizem que não tem quem ajude, quem explique, que passe alguma coisa. Até, porque, por mais que o pai não saiba ler, mas se ele der aquela força pro filho dizendo: vai m, meu filho, vai na casa de fulano. Eu creio que ele ta ajudando, ta dando uma força ali pro filho.*

E é por essas e outras razões que, segundo a professora, o desinteresse dos pais acabava dificultando a aprendizagem dos alunos:

*(...) Há desinteresse até em conseguir uma canoa pra os filhos virem para aula. É um total desinteresse deles se pede uma reunião, eles não vêm se pede algum trabalho, ele não faz. Até quando chega o tempo de prova tem aluno que diz: há não tenho folha. Eu já marquei prova, mas tem aluno que não aparece para fazer prova, tem aluno que fez uma avaliação e perdeu 3 até agora ainda não veio pra fazer.*

A religião também era ponto de conflito recorrente enunciado pela escola e pelas famílias. Algumas festas - como a junina, por exemplo, não podiam ser realizadas por conta das crenças de algumas famílias nas quais não é permitido dançar.

A docente contou que realizou uma cerimônia para o dia dos pais e alguns pais reclamaram porque ela realizou uma espécie de culto. Como a professora é católica acabou sendo mal interpretada, como se estivesse doutrinando em outras

crenças. O trecho abaixo revela o quanto a questão religiosa interferia nas relações da família com a escola:

*Pesq: A maioria dos teus alunos é de evangélicos?*

*Prof: São bem, bem, não. Estão um pouco desviados. A maioria. Atrapalha no tipo de brincadeiras. Os alunos não podem dançar também.*

*Pesq: Tua já falaste com os pais sobre a dança?*

*Prof: Não, eu tenho até medo. Eu tenho medo da reação deles.*

*Pesq: Já chegaste a falar sobre isso e algum teve uma reação forte?*

*N: Não, não cheguei falar, mas eu escutei comentários. Eu tenho medo deles dizerem que eu estou levando o filho deles para o mau caminho.*

Segundo a mesma, ela precisava trabalhar de acordo com a comunidade, ainda que nem sempre suas ações educativas fossem nessa perspectiva:

*Pesq.: Se eles não gostarem de alguma coisa tua o que eles podem fazer contra ti?*

*Prof: Se eles não gostarem de alguma coisa, eles sempre dizem que vão na Secretaria e não querem aquele professor.*

*Pesq: Já aconteceu?*

*Prof: Já. Comigo não, eu sou meio espertinha para essas coisas, eu sempre procuro fazer as coisas do agrado deles. Eu não faço o que eu quero, eu sempre procuro fazer do agrado deles, é muito difícil quando a gente não se dá bem com a comunidade.*

*Pesq: O que acontece com você se os pais reclamarem? Você é demitida?*

*Prof: Não, sou transferida para outro local.*

Desse modo, é ratificada na fala da professora a influência da família na condução do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola, pois mesmo diante de uma relação distanciada com os pais, a professora direcionava suas ações a fim de não desagradá-los. O impacto mais dramático refere-se, como já evidenciado, à proibição de brincadeiras e da dança, mesmo que para fins educativos.

No que se refere aos processos de transição entre os sistemas, estes são sempre feitos pelas próprias crianças, pois as crianças vão e voltam sempre sozinhas para escola. Contudo, pelo que possa ser entendido não é possível classificar essa transição como solitária, pois as crianças são sempre acompanhadas dos irmãos ou de parentes mais próximos. Como já foi observado anteriormente, os familiares permanecem também sempre juntos em sala de aula.

Por outro lado, não se pode dizer que tais companhias são referenciais fundamentais de seu sistema familiar, o que nos leva a concluir que a ligação mesossistêmica entre família e escola, neste caso, é fragilmente vinculada.

Segundo Bronfenbrenner (1979), a relação família-escola, em termos de vínculos apoiadores entre os dois sistemas, é imprescindível para o desenvolvimento infantil:

O potencial desenvolvimental de um ambiente aumenta em função do número de vínculos apoiadores existentes entre aqueles ambientes e outros ambientes (tais como a casa e a família). Assim, a condição menos favorável para o desenvolvimento é aquela em que os vínculos suplementares ou não são apoiadores ou estão completamente ausentes – quando o mesossistema está fragilmente vinculado. (Bronfenbrenner, 1979, p.165):

Para Bronfenbrenner (1979), a presença ou a ausência de relações da família com a escola pode afetar o desempenho escolar de uma criança, assim como a presença ou ausência de relações entre os ambientes em que as crianças participam, podem afetar o desenvolvimento e o comportamento das crianças nos diferentes ambientes, e isso ocorre em função dos tipos de expectativas estabelecidas entre os ambientes e também em função da qualidade dos processos de comunicação entre os ambientes. Bronfenbrenner (1979) sugere que, um ambiente com potencial de desenvolvimento é melhorado quando existem ligações suportativas:

quando a criança entra em um novo ambiente em companhia de uma ou mais pessoas com as quais já havia participado em outros ambientes; quando existe um canal aberto de comunicação entre os ambientes e quando o modo de comunicação entre os ambientes é pessoal (face a face). (Bronfenbrenner, 1979, p.165.)

Em virtude do discutido percebe-se que existe, na prática, pouco consenso de objetivos entre os subsistemas, de modo que a família não está disposta como um vínculo apoiador no potencial desenvolvimental da escola, estando, na maioria dos casos analisados, como suporte ausente na formação de vínculos suplementares.

### **3.4.2. Entrevistas com as famílias: perspectivas dos pais.**

A entrevista com as famílias tiveram como objetivo a aproximação da perspectiva dos pais sobre o futuro para seus filhos, da relação com a educação e o lugar da educação nessas perspectivas. As três famílias elegidas procuraram representar diferentes perspectivas das relações encontradas entre família e escola.

#### **Família Car/Noc**

Nesta família, apesar da entrevista ser dirigida aos pais, quem respondeu a maioria das perguntas foi o pai, a mãe limitou-se a concordar e a responder balançando a cabeça, com leves sorrisos embaraçosos ou apenas em monossílabos. Como observado anteriormente, o patriarca é muito comunicativo, dominando o

cenário de interações. Não há perguntas sem respostas, de tudo sabe um pouco ou de tudo sempre tem alguma coisa a opinar. Entrevistas com esta característica, apesar de refletirem a posição dos diversos participantes entrevistados, são sempre animadas, pois não há lugar para o silêncio, há sempre um retorno do participante que instiga a uma nova questão.

A recepção dos membros dessa família é sempre calorosa, particularmente do patriarca. A matriarca apresenta sempre uma postura que a despeito de acolhedora, tímida, sempre nos recebeu muito bem.

Contextualizada a conversa, foram levantadas questões que levavam aos nossos objetivos de pesquisa. Quando perguntados sobre o que pensavam para o futuro de seus filhos, a resposta do pai foi a seguinte:

*eu queria que eles estudassem pra conseguir uma coisa pra servir mais tarde, assim uma pessoa válida pra si própria, porque uma pessoa que não sabe ler, que não dá conta de assinar o nome, fazer uma conta se torna inválido pra ele mesmo, se mandar decidir qualquer problema ele não vai dar conta.*

Nota-se, nesta fala, a importância dada à escola na vida dos filhos como uma exigência para um futuro melhor, apesar de ser considerado aqui o fornecimento das habilidades de leitura, escrita e fazer contas, como instrumentos necessários para a autonomia.

Diante desta resposta, perguntei mais especificamente o que eles queriam que os filhos aprendessem pra melhorar seu futuro, e então o pai afirmou: *que eles pudessem arrumar um emprego, porque hoje em dia a pessoa que não tem um emprego, que não é concursado está fora do mercado, a gente vê muita gente que é concursado já tá difícil o emprego, dirá pra uma pessoa leiga, aí é pior.*

Identifica-se, nesta fala, que o pai apesar de pouca instrução, tem conhecimento das exigências para a inserção no mundo do trabalho, pois fala em concurso, mercado, expressões próprias deste mundo, entretanto, de certo modo estranhas ao seu. Na localidade, a única pessoa com emprego fixo é somente a professora, os restante dos moradores são extrativistas. É possível que esteja se referindo a emprego com o sentido de trabalho, profissão.

Logo em seguida, fala de seu próprio trabalho e de suas habilidades, com certo orgulho e afirma que fez questão de repassar estas habilidades para seus filhos. Contou que ensinou todos os filhos a pescar, caçar, trabalhar em madeira, tirar tala, a fim de habilitá-los a prover sua alimentação e sustento.

O interessante é que ao ser perguntado sobre quais as qualidades que gostaria que seus filhos tivessem, ele vai mais além, falando de habilidades sociais, de bons hábitos de conduta, de caráter, de respeito, dando sempre a entender que veio de uma família estruturada, digna e que esses valores deveriam ser preservados pelos filhos:

*Eu digo pra eles sigam o exemplo do papai que eu tô tentando seguir, então sigam o exemplo dele e o meu. A primeira coisa a pessoa deve ter um bom caráter, ser bem sucedido, conhecido em todo lugar, uma pessoa de boa família, que não é envolvido com briga, com droga, essas coisas, sabe respeitar as pessoas, isso pra mim é muito importante, ser educado, tratar as pessoas direito.*

E para desenvolver essas habilidades, ele acredita que não basta o estudo e faz uma crítica a quem associa o estudo à educação:

*eu acredito um pouco é o estudo e a outra parte, eu acredito que a educação tem que surgir dos pais porque se os pais não derem a educação aí fica meio complicado porque os outros não vão dar. Porque a gente diz “vou botar meu filho na escola pra ser educado”, eu acho que não, tá meio confuso na minha opinião, a educação é os pais que dão.*

Nota-se, portanto, que sua fala coloca a escola em lugar secundário, entretanto necessária e que complementa a educação oferecida pelos pais, a qual para ele parece ser a mais importante. Esta posição condiz com o seu perfil que exige a obediência dos filhos em relação às suas ordens, conforme visualizado em sua rotina.

Como verificado em suas rotinas, as crianças desta família não estavam freqüentando a escola. Quanto a este fato, ele comenta que se encontra preocupado, mas acha que é fato consumado e não tem como mudar: “*sim, mas não tem o que fazer, tão sem estudar quase um semestre, aí perde o entusiasmo.*”.

Mas, ainda assim fez questão de enfatizar que quando seus filhos estavam na escola, não faltavam e sempre faziam o dever, senão ficavam de castigo, como evidenciado em sua fala: “*Iam, se não fizessem ficavam sem bola uma semana.*”

Outro aspecto relevante revelado nesta entrevista é que mesmo diante de tantas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano, a posição do pai em relação à possibilidade de seus filhos saírem do rio Araraiana para continuação dos estudos. A despeito da importância dada para o estudo em sua fala, estudar fora do local, é uma possibilidade totalmente descartada, pois este prefere que seus filhos morem com ele e diz: “*eu prefiro eles aqui debaixo dos meus olhos, alguns vão pra cidade só pra dar desgosto pros pai, se pegam na cidade, aí começam a fazer aquilo que não deviam.*”

E reforça ainda mais essa afirmação quando diz que gostaria que eles estudassem e continuassem morando lá “e, fizessem a casa aí perto pra tá debaixo dos meus olhos.”

E afirma não ter vontade de que eles tenham emprego em outro lugar, com medo de que os planos traçados para a melhoria do futuro dos filhos tome outra direção:

*não, eu acho difícil uma criança daqui cumprir as regras que deve ser lá fora, uma criança saiu daqui pra estudar na casa da tia, brigou e ninguém sabia onde estava, agora já sabem que tá na casa de uma colega., eu tenho visto muitos exemplos, fico temeroso nessa parte.*

Esta fala remete a história de casos comentados que servem tanto para afirmar em um sentido como em outro. Em função da escola em pequenas comunidades se restringirem até a quarta série, é muito comum a saída do local ser reforçada pelo argumento de continuidade dos estudos. Não há nenhuma estatística sobre esses eventos, contudo é muito comum de sair com esta argumentação e a criança ser usada para trabalho infantil. No correspondente ao caso citado, a família ao ser entrevistada, em nenhum momento relatou o acontecido com a filha, muito pelo contrário, deram a entender que estava tudo bem e que fizeram a coisa certa, mandando-a para outro local pra estudar.

Finalmente, fato interessante que diz respeito à família Car/Noc é que ao ser perguntado para o pai, se achava possível seus filhos ainda continuarem morando no rio por muito tempo, em vistas das poucas opções de trabalho existentes no local, este pai se diz favorável à permanência no rio, mesmo diante das dificuldades, dizendo que “*acredito que sim, fui nascido e criado aqui no Malato, muitos foram embora daqui, mas toda maré tão aqui, caçando, lanternando, vão embora e vem buscar sustento aqui.*”

Esta fala, aparentemente pouco clara, é compreensível para quem entende a história do local, pois revela uma posição saudosista de tempos passados em que o rio Araraiana era habitado por famílias que tinham serrarias e olarias e que, portanto, podiam prover, de modo mais satisfatório, o sustento de suas famílias. Nesse tempo, o patriarca desta família pôde usufruir desses recursos, pois seu pai trabalhava com um proprietário de um dos pequenos empreendimentos encontrados no local.

### **Família Bua/Mar**

Esta família, diferente das outras duas entrevistadas, teve uma postura coerente com as características de seus membros que se mostram envergonhados e

sentem-se pouco à vontade diante de situações como esta. Desse modo, a entrevista com eles aconteceu de modo menos fluente, sendo necessário estimulá-los para responderem as perguntas que mesmo assim, foram curtas e objetivas.

Quando perguntados sobre suas expectativas de futuro para seus filhos, só afirmaram que queriam que tivessem estudo para ter um futuro diferente, uma vida melhor conforme expressado em sua fala: *“a gente pede a Deus que elas tenham estudo, pra um dia servir pra elas, né? A gente se preocupa que elas consigam alguma coisa boa pra elas”*.

Diante dessa resposta, insistimos na questão da frequência à escola, se eles a incentivavam a irem para a escola e a mãe, então respondeu de maneira enfática: *“faço questão, eu boto elas pra aula, elas gostam da professora, só não vão pra escola quando não tem canoa, ou quando não tem condições, elas só vão quando as maiores vão”*.

Essa afirmativa revela a importância dada à escola nesta família, que entretanto, esbarra em aspectos determinantes do seu modo de vida, como a falta de transporte sistemático para ir à escola, por exemplo.

Contaram que pensam em levá-las pra estudar fora, pois acham que o estudo na cidade é melhor, mas eles (os pais) gostariam de ficar no rio, pois não tinham condições financeiras para mudar-se:

*.não, é difícil, a P não conseguiu estudar em Ponta de Pedras este ano porque a professora custou a entregar o boletim dela, lá o estudo é melhor, estou esperando este ano porque ela não passou, se ela passar ela vai.*

O curioso nessas declarações é que ao falarem do futuro de seus filhos não mencionam o menino e ao ser perguntado sobre sua frequência na escola, a resposta foi a seguinte: *“o M não sabe ler, já estuda um tempão”*.

Esta resposta parece querer afirmar que este apresenta um déficit de aprendizagem e ao mesmo justificar seu baixo aproveitamento. Nesse sentido, o pai descarta-o novamente ao falar de um futuro para os filhos diferente do seu e refere-se novamente só às meninas: *“queria que fosse diferente, a gente trabalha muito aqui, se elas pegassem uma coisa mais fácil, eu pesco, viajo, o Mirlei ajuda às vezes, viajar é difícil”*.

Esta afirmativa está associada à idéia de que a educação poderia oferecer melhores condições de vida, pois possibilitaria trabalhos diferentes cujas atividades exigiriam menos esforços físicos como os realizados na região.

### **Família Mig/San**

A entrevista nesta família contou com a participação de todos os membros, que participaram ativamente respondendo as perguntas e comentando as respostas uns dos outros, transcorrendo assim, de modo bastante descontraído. A participação dos filhos na entrevista foi um diferencial entre as demais famílias o que demonstra o grande entrosamento entre eles, como já evidenciado em sua rotina.

Esta família diferencia das demais também pela escolaridade de seus componentes. Isso se faz notar também nas respostas das crianças sobre seu futuro, pois as mesmas já apresentavam certa pretensão do que gostariam de ser quando crescessem, indicando profissões que necessitavam de estudos de nível superior. Tais profissões eram as de médica, promotora ou juíza, advogada e soldado da Marinha.

Desse modo, diante das respostas dadas pelos filhos, foi questionado para os pais, que para os filhos conseguirem estas profissões teriam que sair do rio, e se eles deixariam, a resposta da mãe foi positiva, mas não pareceu muito convincente, entretanto, disse que não iria com eles. Logo em seguida, foi perguntado ao pai se ele deixaria, este responde que não. Depois os pais se entreolharam e o pai mudou de resposta, dizendo que talvez permitissem que os filhos estudassem longe do rio. Este fato demonstra uma cumplicidade entre marido e mulher, diferentemente das outras posturas exibidas pelos outros pais entrevistados.

Entretanto, ações como mudança de local de moradia ou mandar os filhos para estudar fora do rio Araraiana, não foram indicadas pelos pais de maneira enfática e pretensiosa. Demonstram um certo conflito entre o desejo e o medo que o afastamento pode representar. Contudo, incentivam os filhos a freqüentarem a escola, a realizarem suas tarefas escolares e que talvez por esses motivos tenham um bom desempenho na escola.

Outro fator que pode estar contribuindo para esse desempenho é o fato dos pais desta família serem lideranças evangélicas na comunidade. Os filhos são profundamente envolvidos na condução dos cultos. Desse modo, deduz-se que o domínio da leitura e escrita é uma habilidade fundamental para o suporte e acompanhamento dessas atividades. Nesse sentido, o domínio dessas habilidades torna-se uma habilidade fundamental para esta família.

### **Comparando as expectativas e o papel da educação nas famílias estudadas**

As expectativas de futuro relatadas para os filhos são similares, pois todas gostariam que eles tivessem um futuro melhor, diferente dos seus. Citam, inclusive,

que gostariam que eles realizassem atividades menos pesadas fisicamente. Suas posições em relação à educação também assemelham-se, pois consideram a escola como de fundamental importância para atingir esses objetivos, entretanto, como observado, esta posição não condizem com certos acontecimentos ocorridos em algumas famílias, na ocasião das entrevistas. Por exemplo, as crianças da família Car/Noc não estavam freqüentando a escola naquele momento da pesquisa; as da família Bua/Mar, apresentavam sérios comprometimentos em relação ao desempenho escolar e a família Mig/San enfrentava problemas pelo abandono da escola pela filha adolescente.

A participação das famílias na escola, por sua vez, é fator comum entre estas famílias, pois, assim como a maioria do Rio Araraiana, essa participação quase não acontece, conforme verificado. Pode-se afirmar que talvez pelo fato de não possuírem habilidades e nem recursos para ajudar os filhos no desenvolvimento das atividades escolares, os pais não se dispõem a realizar tal envolvimento. Sua mínima instrução, analfabetos ou semi, não os possibilitam ajudar no dever de casa de seus filhos e nem oferecer condições em suas casas para o estudo, considerando a falta de materiais escolares, como lápis, livros, cadernos e transporte, apresentadas em suas realidades. Esses fatores podem estar contribuindo para o aumento da desmotivação dos alunos na escola e até mesmo para freqüentá-la.

Convém ressaltar que a escola, por sua vez, utiliza uma linguagem diferente da que os pais e crianças têm acesso, ou seja, é totalmente descontextualizada da realidade local. Assim, não propicia um canal de comunicação com a família, a fim de mudar essa realidade, no sentido de promover a participação desta no estudo de seus filhos.

O aproveitamento das habilidades de cada família, por exemplo, poderia servir de elo de ligação entre a escola e os pais. Os pais poderiam ensinar tarefas simples que fazem parte de seu cotidiano, como reconhecer a mudança das marés, em função da lua; colher ervas e plantas medicinais encontradas no mato; e as mães, por sua vez, poderiam ensinar as habilidades de costura, de confecção de artesanato de miriti e de paneiros. Estes artefatos são encontrados em várias casas ao longo do rio. E as crianças desse modo estariam socializando e adquirindo conhecimentos que muitas vezes são particulares a uma ou duas famílias.

Entretanto, sabemos que tais ações só poderiam ser efetivadas com apoio e suporte pedagógico, recursos estes não disponíveis na escola, conforme foi evidenciado na descrição deste ambiente.

De qualquer modo, em todos os casos, de diferentes modos, percebe-se como a relação dos pais, suas crenças e concepções influenciam no desenvolvimento e participação de seus filhos no ensino formal. Mais claramente na família de Car/Noc e menos na família Bua/Mar e Mig/San, o desejo é interrompido pela pressão da família ficar junta. Em todos os casos a falta de condições, sejam financeiras ou estruturais, impede maiores expectativas de futuro via educação formal.

### **Apreciação inicial do mesossistema**

Como evidenciado, a análise das entrevistas com as famílias aliado à análise das rotinas de três famílias escolhidas para representar o dia-a-dia da comunidade do rio Araraiana revelou especificidades e peculiaridades próprias daquele contexto. Dentre estas, para fins deste trabalho, destaca-se o lugar ocupado pela escola na vida daquelas famílias, que se reflete no tempo que as famílias dedicam aos estudos.

Foi verificado que as famílias costumam matricular os filhos na escola, quando estes têm por volta de cinco anos de idade, entretanto a maioria não completa as primeiras séries do Ensino Fundamental. Estes resultados condizem com a relação série e idade apresentada pelas crianças, sempre atrasadas uma ou mais séries revelando um grande índice de repetência e evasão.

Alguns fatores, como já observado anteriormente, parecem contribuir para estes resultados, tais como a baixa escolaridade dos pais que se encontram incapacitados para auxiliar os filhos nas tarefas escolares; a inserção dos filhos desde muito cedo às atividades dos pais para ajudá-los; a falta de perspectivas de trabalho na região e busca de elementos necessários à sobrevivência. Nesse sentido, percebe-se que a escola não representa um requisito fundamental para a busca destes elementos, cabendo-lhe somente o papel de ensinar a ler e a escrever às crianças da comunidade.

Por outro lado, conforme já exposto nas entrevistas com a professora, a relação escola-família encontra-se bastante fragilizada, em função da pequena participação dos pais na vida escolar dos filhos bem como sua influência na condução do ato educativo da professora, limitada, principalmente, pela vertente religiosa de alguns pais.

Talvez em decorrência desse processo, o relacionamento da professora com as famílias dos alunos apresente-se de forma pouco consistente. Os contatos mais efetivos entre a professora e os pais se dão no momento da matrícula, que, como visto, geralmente é feita pela própria professora em cada uma das casas dos alunos e

nas reuniões de pais, geralmente para falar dos problemas de indisciplina presenciados em sala e pela não execução das tarefas escolares. E os pais por sua vez, faltam a essas reuniões e não admitem críticas ao comportamento dos filhos. Desse modo, estabelece-se um clima de descontentamento de ambos os lados e que, conseqüentemente vai incidir na precariedade dos vínculos que deveriam existir entre os dois sistemas envolvidos, em prol do bem estar e desenvolvimento saudável do aluno.

### **3.5. EXOSSISTEMA: AS MÃOS QUASE INVISÍVEIS DO MUNICÍPIO**

O presente capítulo detém-se no cenário da relação exossistêmica, que para fins da análise deste trabalho, foi escolhida a relação da prefeitura de Ponta de Pedras com o microsistema de interesse maior do presente estudo.

Para Bronfenbrenner & Morris (1999) o exossistema se define como aquele sistema em que a pessoa não participa diretamente, mas neste sistema se produzem fatos que afetam o que ocorre no microsistema. São outras estruturas sociais específicas que, apesar de não conterem a pessoa em desenvolvimento, influenciam, delimitam seu curso de desenvolvimento. No entender de Bronfenbrenner (1979/1996) para demonstrar a operação do exossistema, como um contexto que influencia o desenvolvimento, é necessário estabelecer uma seqüência causal envolvendo no mínimo duas etapas: a primeira que conecta eventos do ambiente, externos aos processos que estão ocorrendo no microsistema da pessoa em desenvolvimento e a segunda que liga os processos do microsistema às mudanças desenvolvimentais em uma pessoa dentro daquele ambiente.

No caso específico deste estudo encontramos no exossistema do estudo, a prefeitura que rege as atividades da escola. Sob sua responsabilidade estão as atribuições de supervisão, desenvolvimento dos planos de ensino, avaliação, merenda, bolsa-escola, entre outras políticas, definidas no seu Plano Municipal de Educação.

Neste sistema foi investigada a relação que a prefeitura mantém com a escola e com a docente, ou seja, a forma como a prefeitura se relaciona com docente, evidenciando a questão do apoio técnico e pedagógico, a manutenção da escola, e, principalmente, a forma-conteúdo através da qual se efetua a ligação da esfera municipal com a zona ribeirinha que lhe é constitutiva e contígua. Os dados foram tomados a partir de uma entrevista semi-estruturada com a professora e estruturada com o responsável pela Secretaria de Educação.

Como observado acima, no modelo bioecológico, para que haja a suposição de operação de um exossistema com o contexto é necessário demonstrar que tais processos impactam em mudanças desenvolvimentais em uma pessoa dentro do contexto. Este último aspecto não será detalhado neste item; a discussão final pretenderá articular a conexão entre esses dois sistemas.

No que concerne a dimensão educacional, mais precisamente sobre a educação escolar, tem-se a considerar como tipicidades do município de Ponta de

Pedras, a existência de uma rede de escolas, distribuídas pela sede do Município e pela zona ribeirinha periférica, em relação à Sede. Nesta última, se encontra a escola do Rio Araraiana.

Segundo dados da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEF) essa rede municipal de ensino é marcada por um parque escolar específico que conta com escolas estaduais e municipais, configurado nos seguintes termos gráficos:

	Municipal			Estadual			Total
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	
Pré-escolar	13	63	<b>76</b>	1	-	<b>1</b>	<b>77</b>
Fundamental	13	63	<b>76</b>	2	4	<b>6</b>	<b>82</b>
EJA	3	2	<b>5</b>	2	-	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>128</b>	<b>157</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>166</b>

*Figura 63.* Nº de Escolas Integrantes da Rede Municipal e Estadual de Ensino de Ponta de Pedras. (FUNDEF, 2004).

A manutenção e dinamização dessa rede escolar é feita com a mediação de políticas específicas, valendo destacar a existência de ações concretas para materializar: (a) uma política curricular municipal; (b) projeto de distribuição de livro didático; (c) gestão para distribuição de bolsa-escola; (d) apoio às ações didático-pedagógicas básicas, como a distribuição de material escolar; (e) gestão para “cotizar” as unidades escolares com merenda escolar; (f) programas de apoio à capacitação de professores. Evidente que para melhor descrever as reais ações escolares, pelas quais o executivo municipal é responsável, seria necessário uma pesquisa detalhada com subsídios da Secretaria Municipal Educação de Ponta de Pedras, o que, entretanto, neste trabalho não foi realizado, pois não se configurava como objetivo da pesquisa.

Contudo, é importante dizer que as mencionadas ações caracterizam a própria política de municipalização do ensino, que estão presentes em documentos de orientação do executivo local, instaurada no País desde 1988.

Esta política de municipalização possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas o sistema administrativo.

Para fins desta pesquisa e considerando que a escola em foco situa-se bastante distante da sede, a discussão dos processos de comunicação entre os dois sistemas envolvidos são fundamentais para o entendimento do exossistema. Nessa perspectiva, foi verificado que a interlocução mantida entre a sede e as escolas integrantes da Rede - para coletar dados, trocar idéias e informações, receber orientações didático-pedagógicas, e materiais de apoio, refletir sobre suas práticas pedagógicas, dar conta do andamento das atividades escolares, entre outras coisas afins e que somente são possíveis no convívio social com seus pares e parceiros dialógicos - é feita mensalmente, conforme depoimento da professora a seguir explicitado.

Segundo relatos da professora, a Prefeitura de Ponta de Pedras - da qual a comunidade faz parte, fornece os planos de ensino, entretanto cada professor deve elaborar o seu plano de aula de acordo com o conteúdo para depois ser visado pela 'coordenadora'. Explicou que recebe visitas mensais dessa 'coordenadora' para verificação de seu trabalho, conforme suas palavras:

*(...) tem que relatá lá, aí a gente leva pra coordenadora lá dar o visto e aí se ela vê que tá de acordo, ela libera pra gente passá, se não ela manda a gente refazer. Todo final de mês, a coordenadora vem e a gente tem que tá com tudo certo. Até o sábado letivo eles cobram, o porquê de eu não ter dado aula no sábado letivo.*

A professora continua falando de sua relação com a Prefeitura de Ponta de Pedras, ao relatar as atividades pedagógicas realizadas, sob olhar atento, embora distante e mensal, da 'Coordenadora', oriunda da SEMEC-Ponta Pedras. Com relação ao planejamento e a avaliação, as falas da professora incidiam em uma relação de "prestação de contas". Sobre o plano de aula propriamente dito, diz que no início não recebia orientação, mas tanto aquele quanto as provas, tudo é conferido pela 'Coordenadora'. A professora faz remissão a momentos da própria formação, para deter-se na formulação de testes, dizendo:

*(...) eu elaborava as minhas provas, porque eu trabalhei em sala de aula e os professores me orientavam. Aí eu me dei muito bem na elaboração das provas. Aí eu fui aprovada, mas quando eu comecei a trabalhar, eles não me deram orientação. Eu elaborava, porque eu já tinha este conhecimento, tive experiência no estágio. Eu elaboro as minhas provas, se não tiver de acordo, aí recebo uma observação e tenho que refazer, vou ter que fazer do jeito deles.*

Relatou que participa de jornadas pedagógicas. Para isso, precisa ficar em Ponta de Pedras até terminar o curso, que, em média, dura quatro dias. Por esse motivo, os alunos precisam ser liberados das aulas, nessas fases.

Ao ser mais incisivamente questionada sobre sua relação com a Prefeitura, disse:

*(...) eles não gostam que a gente falte, se a gente faltar eles cobram dez reais de cada falta. Só falto quando estou doente. A prefeitura a gente assina um contrato e tem frequência dos alunos que eu tenho que mandar todo mês, eu ganho um salário, vou lá todo dia 20 pra receber. As provas levo pra uma colega minha e de lá leva para a prefeitura. Eles dão visto na caderneta, a coordenação marca reunião, elas falam que se deve procurar alguém para esclarecer dúvidas.*

A professora mencionou, ainda, sobre a bolsa escola, falou que alguns pais estão no risco de perder a bolsa, devido às faltas constantes dos filhos. Afirmou que entrega regulamente a frequência na prefeitura para que seja garantido recebimento da mesma.

A merenda também é fornecida pela Prefeitura e deveria chegar mensalmente na escola, entretanto - segundo relato da professora, muitas vezes as crianças ficam por um bom tempo sem merenda, que atrasa constantemente. Disse que muitos alunos vão para a escola esperando a merenda. Quando não tem, é necessário dispensar os alunos mais cedo, pois muitos vão para a escola por causa da merenda.

A merendeira é a sogra da professora que é a dona da casa em que a escola funciona. Ainda segundo a professora, a prefeitura doou o fogão e o botijão de gás, entretanto, devido à falta de uma localização certa da escola, não pôde utilizá-los. Foi informado pela professora que a merenda não rende até o final do mês, então pedia para os alunos da tarde, que já viessem almoçados para que deixassem apenas para o pessoal da manhã a merenda, mas eles não concordaram.

Em uma de nossas visitas à escola presenciamos o horário da merenda. Esta foi servida para, mais ou menos, 15 crianças do turno da manhã. Tinha como cardápio macarrão com almôndegas de lata (estas estavam cortadas e misturadas ao macarrão) que foi servido em vasilhas azuis, as quais, segundo a professora, foram doadas pela prefeitura para a merenda. Chegamos a experimentar a merenda, ela era

saborosa, sendo a quantidade razoável para alimentar uma criança. Entretanto algumas crianças não aparentavam estarem gostando daquela comida talvez por ser diferente das que estão acostumados a comer que é basicamente peixe, camarão e farinha. Mas a professora comentou que também recebem sopa, biscoitos e sucos de pacote.

Os dados coletados na Secretaria de Educação do município de Ponta de Pedras, de certa forma, complementam os dados fornecidos pela professora. O foco da entrevista estruturada era verificar o que o poder executivo tinha a dizer sobre a situação da escola ribeirinha, ou, mais precisamente, como a Prefeitura concebia a estrutura e o funcionamento da escola do rio Araraiana. Entretanto, como aquele não era o nosso foco principal de estudo, não houve insistência sobre eles, até porque já sabíamos muita coisa sobre a difícil realidade da escola. Coletaram-se, então, dados sobre como a escola se apresenta nos registros da Secretaria de Educação, e nas falas da Coordenadora à distância, com os quais foram feitas interações dialógicas, nos seguintes termos:

Diz a Secretaria de Educação que a escola ribeirinha do Araraiana foi fundada em 1976 e oferece o ensino infantil e fundamental de 1ª a 4ª série, nos dois turnos, sendo no primeiro Jardim III e 1ª série em uma turma multietapa e no segundo, 2ª a 4ª série, em uma turma de multisseriado. Tais informações correspondiam às estatísticas da professora.

Quanto à regularidade das visitas, a entrevistada disse que a ‘Coordenação’ realizava visitas às escolas da Zona Ribeirinha periodicamente, sempre que possível, pois existiam muitas escolas nesta zona. Não foi precisado o intervalo de visitas, mas pelo que se deu a entender não correspondia ao que a professora assinalava, ou seja, um mês. Entretanto, a Secretaria Municipal oferecia freqüentes jornadas pedagógicas aos professores, na sede.

A escola possui duas funcionárias, que são a professora e a servente, identificada pela professora como merendeira.

A professora possui formação em magistério. Quando à Lei exige formação superior para trabalhar com o Ensino Fundamental, segundo a respondente, esta não podia ser aplicada na região, pois existia uma grande dificuldade de se encontrar professores qualificados que estivessem dispostos a trabalhar na zona ribeirinha, em função de sua localização - esqueceu de falar sobre salário. Desse modo, esperava que Políticas Públicas fossem criadas para garantir a formação dos professores que trabalham nessa região, sob condições tão adversas.

Em relação à frequência dos alunos, informou que era muito boa, no entanto no período da safra do açaí havia muita evasão, o que foi contornado com a adequação do calendário, a partir de 2006, em forma de um calendário escolar alternativo que considera os períodos de safra do açaí, pois a colheita envolve todos os membros da família.

Quanto ao planejamento escolar, este é feito com base na LDB, adequando às peculiaridades locais. Nesse sentido, foi informado que é dada orientação à professora para que fossem feitas as adequações de acordo com a necessidade da turma – sem explicitar de que natureza eram essas necessidades a serem consideradas.

Os alunos são avaliados pela professora, havendo um acompanhamento dos técnico-pedagógicos da SEMED. Desse modo, qualquer aluno que concluir a 4ª série na escola ribeirinha, está apto a matricular-se em unidades de 5ª à 8ª série, em qualquer cidade.

Quanto ao transporte escolar, a prefeitura ainda não oferece nesta comunidade, uma vez que o recurso proveniente Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE-FNDE) é muito baixo e a bolsa escola é recebida por dezesseis alunos. Não há qualquer reflexão oficial sobre o uso do dinheiro da bolsa-escola.

Por fim, diz a entrevistada que a Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Prefeitura, tem a intenção de desenvolver projetos voltados às comunidades ribeirinhas através das escolas que lá estão inseridas. Entretanto, não avança sobre a natureza ou o sentido desses projetos.

A partir das enunciações descritivas anteriormente é possível dizer que as articulações entre a sede e a comunidade participante deste estudo, são marcadas por certo distanciamento o que possibilita a atribuição do subtítulo do capítulo que destaca as mãos quase invisíveis do município, pois os seus porta-vozes não se fazem notar de modo expressivo nestes contextos, onde o próprio rio é assumido como barreira para aproximações físicas – mesmo eventuais, formalmente desejáveis.

Mesmo sem base factual, duvidamos que o acompanhamento da SEMEC ocorra no intervalo indicado pela professora, pois as condições físicas e pedagógicas encontradas não condizem com um acompanhamento periódico.

De qualquer modo, a ausência de interlocução e acompanhamento faz com que algum impacto seja percebido, não necessariamente nas condições de suporte material, como o verificado no envio da merenda, mas principalmente no de natureza

pedagógica. A carência de acompanhamento competente, por exemplo, deixa professores e alunos entregues a sua própria sorte. Pode-se dizer também que devido ao precário acompanhamento e suporte da professora, os processos proximais desenvolvidos em sala de aula são bastante deficitários, o que pode levar a disfunções em termos de desenvolvimento, uma vez que a formação escolar não é incluída como uma perspectiva para a maioria dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O maior desafio de trabalhos que procuram lidar com a complexidade de fenômenos envolvidos é compreender a teia de relações que os liga. Neste último item procuraremos discutir de forma articulada, as principais revelações deste estudo. Paralelamente, serão apresentadas algumas reflexões decorrentes do processo de pesquisa, originadas da inserção ecológica na comunidade e, em especial, na escola ribeirinha.

### **O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner e a pesquisa em questão: a escola do Araraiana: contexto de desenvolvimento infantil ?**

Considerando a escola como o microssistema de estudo, sua análise foi realizada considerando os aspectos físicos, sociais e simbólicos presentes em seu ambiente, conforme orientação de Bronfenbrenner (1979). Nesse sentido, foram consideradas as atividades desenvolvidas, os papéis desempenhados e as relações estabelecidas naquele contexto. Entretanto, o contexto escolar desta região ribeirinha possui especificidades contextuais e culturais que precisaram ser levados em consideração ao serem analisadas.

Como já exposto, o espaço em que as aulas acontecem não é um ambiente propício para a aprendizagem; é um ambiente com pouca iluminação, poucos recursos didáticos e precárias condições materiais. Espaços atrativos como salas de multimídia ou bibliotecas são inexistentes no local, bem como espaços destinados às práticas esportivas. Portanto, longe da concepção que se tem de escola.

As atividades desenvolvidas na escola, como já evidenciadas, são atividades escolares que seguem um padrão rotineiro de repasse de conteúdos que não abre espaço para uma maior participação do aluno, e que, portanto, contribuem de modo insatisfatório, para seu desenvolvimento. Esse aspecto revelou, ao mesmo tempo, que os papéis desempenhados naquele contexto representavam de um modo geral, as posições de professor, que detém o conhecimento e de aluno que só os recebe. Desse modo, as relações interpessoais, muitas vezes, não possibilitaram a efetivação de processos proximais.

Nesse sentido, as relações evidenciadas naquele contexto, se analisadas de acordo com as características postas por Bronfenbrenner e Morris (1998) para que estas relações se configurem como processos proximais ( reciprocidade, equilíbrio de poder e afetividade), deixam a desejar em muitos aspectos, proporcionando mais

efeitos de disfunção do que de competência, principalmente se considerarmos competência de domínio e uso adequado do conjunto de conceitos tratados no ensino escolar. Contudo, ao considerar-se o contexto maior da comunidade, tais conceitos parecem ter pouca importância em suas realidades. Desse modo, esses efeitos de competência não são refletidos em outros sistemas da comunidade, até mesmo porque não há pressão para seu uso, uma exceção a esse caso é o de famílias evangélicas que em função da demanda de leitura da Bíblia, a competência no letramento apresenta um impacto no conjunto das principais relações desenvolvidas pelas crianças dessas famílias.

A reciprocidade que considera que, o que o indivíduo faz no contexto de relação influencia o outro, e vice-versa, pode ser percebida, por exemplo, nas relações entre alunos e destes com a professora, pois apesar das aulas proporcionarem poucas trocas de experiências e aprendizagem, a professora, mesmo diante de sua postura tradicional e de suas limitações do ponto de vista acadêmico, levava-os ao primeiro contato com a língua escrita e em sua maioria, a desenvolver habilidades importantes para sua socialização como a leitura, a escrita e o fazer contas. Foram registrados também vários momentos em que as crianças interagem entre si, ensinando as tarefas uns aos outros, nos momentos de brincadeira e de merenda.

O equilíbrio de poder também pôde ser visualizado, algumas vezes, nessas relações, considerando que esta característica ressalta que quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento, dentro de suas capacidades e necessidades, pois a professora apesar da postura tradicional era responsável pelo incentivo à cooperação conjunta em sala de aula, no momento em que as próprias crianças assumiam o papel de orientadoras nas lições de classe uns dos outros, levando-os a desempenhar outros papéis mesmo com a fragilidade de seus conhecimentos.

Ressalta-se que tais facilitações provavelmente estão correlacionadas à terceira característica dos processos proximais, que é a afetividade, pois nesta característica estão embutidos os sentimentos, preferencialmente positivos, no decorrer do processo, permitindo em conjunto, vivências efetivas destas relações também em um sentido fenomenológico. Nesse sentido, foram constantemente verificadas demonstrações de afeto e carinho entre eles e a professora. A própria fala dos sujeitos envolvidos corrobora essa afirmação: as crianças quando diziam gostar da professora e a fala da professora sobre os alunos, emocionando-se várias vezes.

Como verificado, em nenhum momento as crianças deixaram de ir à escola por não gostarem da professora; ao contrário, isso só aconteceu quando a mesma foi substituída por outra em um período de licença médica.

Entretanto, os resultados revelaram que as disposições dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa tiveram como características preponderantes as características inibidoras, em face de suas tímidas atuações diante de situações que exigiam maior atenção e força de vontade. Os comportamentos apresentados em sala evidenciaram isso, uma vez que a professora não conseguia levar os alunos à motivação e, por conseguinte, também se sentia desmotivada.

Por outro lado, considerando a limitação de experiências pessoais do ponto de vista intelectual que os sujeitos da pesquisa possuem, aliado a sua carência nutricional, os recursos ficavam comprometidos e restringiam a possibilidades de desenvolvimento dos processos proximais importantes para seu crescimento pessoal e grupal.

Nas características de demanda dos sujeitos, o gênero pôde ser considerado uma variável importante, mostrando uma diferença da atuação dos meninos e meninas em sala. As meninas tinham mais iniciativa, auxiliavam a professora e ajudavam as crianças menores; diferente dos meninos que só ficavam observando.

Desse modo, podemos afirmar que a escola ribeirinha enquanto um ambiente ecológico, constituído do espaço físico mais as relações que nele se estabelecem, não se apresenta como um padrão ideal de escola, nem no que se refere à oferta de recursos estruturais e pedagógicos, nem no tocante aos processos proximais efetivos para aprendizagem de conceitos educacionais relativo ao ensino formal

Entretanto, quando se considera as peculiaridades do contexto da comunidade e se desfoca dos objetivos institucionais, aquele ambiente, de algum modo, pode estar contribuindo para o desenvolvimento de relações saudáveis. Deve-se considerar que na escola ribeirinha são oportunizados os encontros das crianças e dos jovens, que pelo fato de ser uma escola multisseriada, proporciona o convívio com alunos de séries e idades diferenciadas, o que pode resultar em um número significativo de interações contínuas e complexas.

Do ponto de vista metodológico, a trajetória percorrida por características marcantes do Exossistema e Mesossistema por certo mirava a verificação de suas relações com o Microssistema, espaço de interesse maior deste estudo. Quando colocados em evidência, estes sistemas mais amplos revelaram características cada vez mais distanciadas do microssistema, como se a relação de distanciamento

físico/geográfico fosse proporcional ao distanciamento geral, em todos os demais aspectos – econômico, social, político, cultural, educacional. Diante disso parece ser plausível inscrever-se a máxima de que quanto mais próximo do microssistema maior o número de características comuns presentes entre ele o outro sistema subsequente mais amplo; e quanto mais distantes entre si, mais longínquas serão as características do sistema “maior” no sistema “menor”. Evidente que tais observações empíricas põem em evidência as relações epistemológicas entre todo e parte, presentes também nas análises teóricas sobre relações entre sistemas.

Na análise sociodemográfica da comunidade investigada, pode-se constatar que o modo de vida ribeirinho, caracterizado como predominantemente extrativista contribui para a manutenção das condições de pobreza da comunidade, uma vez que este modo de vida submete o ribeirinho a viver em função de um ciclo sazonal, cujos períodos de escassez são marcados pela redução de recursos naturais para a alimentação da população e queda extrema na renda usada para complementar o sustento das famílias.

Todas as famílias têm alguma origem no modo de vida ribeirinho, o padrão de vida, portanto, não lhes é estranho, estão acostumados e valorizam em suas falas o conjunto de aspectos referentes a este modo de viver, principalmente quando comparado com o do urbano. Em uma das famílias estudadas esta valorização parece entrar em choque com as possibilidades colocadas pela educação.

A maioria das famílias que vivem no Araraiana apresenta configurações típicas de família estendida e multigeracional, ou seja, de mais de uma geração convivendo em um mesmo ambiente, ao mesmo tempo. Esse aspecto contribui para um possível sistema de cuidado compartilhado e rede de apoio presente dentro no ambiente familiar, ainda que as distâncias físicas entre as casas apareçam como barreira – transposta apenas pelos estreitos laços familiares. Tais fatores podem possibilitar um maior trânsito de informação ou de características culturais dentro da própria família. Essas características, possivelmente, podem influenciar nas relações desenvolvidas entre a família e a escola, uma vez que as tradições locais em relação à escolaridade se repetem continuamente, ou seja, pais e filhos apresentam baixa escolaridade, o que se reflete na reprodução dos modos de vida de geração em geração.

Quando se observam os dados de ocupação dos homens e das mulheres e compara com as atividades das crianças e dos adolescentes, é bastante nítida a relação da divisão por gênero nessas atividades, em que as meninas ajudam suas

mães nas tarefas domésticas e os meninos ajudam os pais, nas atividades de caça e pesca.

As crianças, por sua vez, desde pequenas são inseridas nas atividades de subsistência e apoio familiar, onde se aprende pelo exemplo. Esse padrão de sobrevivência é transmitido e reconstruído pelas crianças, uma vez que tanto as maiores quanto as menores realizam atividades conjuntamente, e, em alguns momentos, sem a presença de um adulto, demonstrando o envolvimento das crianças com atividades, essencialmente, do universo adulto e do meio familiar.

Tem-se, portanto, fortes indícios de que as atividades rotineiras podem interferir na frequência das crianças na escola, pois as ocupações e tarefas por elas realizadas constituem motivos para faltas e evasão escolar. Um detalhe importante que se observa, neste aspecto, é a questão da diferenciação de gênero em relação a essas faltas, pois foi constatado que os meninos faltam mais do que as meninas e abandonam a escola muito mais cedo para trabalhar, perpetuando a idéia de homem provedor de sustentos para a família e as mulheres, de donas de casa.

A participação em variados subsistemas, em que atividades e costumes estabelecem transições ecológicas e mudanças de papéis, tendem a afetar o desenvolvimento de processos proximais na escola. Desse modo, o intenso envolvimento do modo de vida dos ribeirinhos com os elementos da natureza e sua cultura expressa um estreito relacionamento com aspectos relacionados à sobrevivência, aspecto que é revelado no contexto escolar através dos motivos pelos quais os alunos freqüentam ou deixam de freqüentar a escola.

No que diz respeito às características específicas do microssistema escolar, percebe-se inicialmente que em termos de condições físicas, o local pode ser caracterizado como pouco propício para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem. Por ser uma residência, há pouca clareza dos limites casa/escola, onde características dos dois contextos tendem, em determinados momentos se fundirem.

A falta de especificidade do ambiente para fins escolares, faz com que ele careça de estímulos referentes ao mundo letrado, pois como observado, na escola estão ausentes letras, números, símbolos, livros, etc. Considerando que na residência de tais crianças, a situação é similar, a escola segue a tendência das casas dessas crianças, se tornando um ambiente pouco estimulante para o desenvolvimento de processos proximais relativos à aprendizagem.

Na dinâmica de sala de aula, os alunos parecem estar bastante adaptados, pouco demandam da professora e assumem uma postura bastante passiva em sala de

aula. Entretanto, a escola é, na comunidade, acima de tudo um grande espaço de socialização, configurando-se como um lugar principal de trânsito cultural - especialmente de cultura de pares -, da comunidade infantil.

A professora, por sua vez, apresenta uma formação deficitária, com uma escolarização aquém da requerida para o exercício da atividade que realiza. Entretanto, apresenta-se bem disposta para aprendizagem e mudança, característica extremamente positiva, base para o desenvolvimento de processos proximais, pois é claramente envolvida afetivamente com o seu trabalho e com seus alunos. Adicionalmente, percebe-se que é detentora de grande respeito e autoridade e utiliza de modo bastante hábil esta propriedade para fins de controle de seus alunos em sala de aula. A análise da metodologia e do conteúdo de suas aulas indica o uso de uma metodologia tradicional, rigidez de planejamento e conseqüente baixa sensibilidade à dinâmica dos processos desenvolvidos em sala de aula.

Os aspectos citados nos levam a supor que a professora apesar de sua intenção e disposição é pouca detentora de recursos pedagógicos adequados para o desenvolvimento de processos proximais efetivos ao desenvolvimento educacional de seus alunos.

Outro aspecto limitante de sua prática é a relação estabelecida com a família dos alunos, pois como foi evidenciado na análise do mesossistema, a família, segundo a docente, é um fator de resistência ao aprendizado, apesar de sua relação com a escola ser distante e desinteressada. Um ponto importante é a religião que aparece constantemente no discurso da professora, que impede a ludicidade em sala de aula. As famílias dividem-se em católicos e evangélicos, mas a escola por ter sede em uma casa de família católica, evidencia-se como tal, pois em sala de aula pode-se observar imagens de seus santos como N<sup>a</sup>.Sr<sup>a</sup>. da Conceição e N<sup>a</sup>. Sr<sup>a</sup>. Aparecida.

Foi constatado e evidenciado nos trabalhos de S. Silva (2007), Reis (2007) e S.D. Silva (2006) na comunidade investigada, que apesar de existir uma rede de apoio ao longo do rio, formada pelos vizinhos, esta quase não funciona, pois como as casas são muito afastadas, eles têm pouca oportunidade de se encontrarem. Também há aquelas crianças que não freqüentam mais a escola e isso faz com que percam contato umas com as outras. O maior contato efetiva-se entre os vizinhos que são parentes, onde se observa a ajuda no dever de casa e a brincadeira entre as crianças.

E a escola, por sua vez, pouco contribui para que esse engajamento família-escola aconteça, pois apresenta um conteúdo descontextualizado que não condiz com a realidade das famílias. O fato das turmas serem multisseriadas, também é um fator

negativo, pois a falta de acompanhamento individualizado é sentida e desestimula os alunos a prosseguirem seus estudos. A falta de relação com a vida prática é visível; por exemplo, os alunos não conseguem situar o contexto em que se encontram no mapa do Brasil e as leituras realizadas em sala abordam aspectos desconhecidos pelos alunos como as estações do ano, festas populares, e outros.

A comunicação entre os sistemas família e escola se dá basicamente através de recados verbais. O momento de maior contato se dá nas reuniões, as quais, segundo o relato da professora é de muito baixa frequência e também no momento da matrícula que acontece de forma quase que paternalista, pois a própria professora visita a casa para fazer a matrícula.

A transição dos alunos entre os sistemas é sempre feita de modo desacompanhado dos principais responsáveis, o que leva a supor que a ligação entre os microsistemas é, neste caso, fragilmente vinculada.

Em virtude do discutido percebe-se que existe, na prática, pouco consenso de objetivos entre os subsistemas de modo que a família não está disposta como um vínculo apoiador no potencial desenvolvimental do aluno.

Entretanto, os pais foram unânimes em considerar a educação como muito importante para o alcance de um futuro melhor, ou seja, associada a um bom emprego, a um trabalho não braçal, diferente do que é proporcionado no Rio e, por conseguinte, melhores condições de vida.

Portanto, não teceram considerações sobre a escola, apenas que queriam que os filhos freqüentassem, pois sabem da importância deste ambiente para seus planos de futuro. No entanto, sabíamos que isso tudo fazia parte de um discurso pronto que não condizia com a realidade vista na escola, com faltas freqüentes e pouco relacionamento com a família dos alunos.

Desse modo, pode-se constatar que o conhecimento produzido ou apreendido na escola pouco influencia na vida das famílias. Os dados de rotina revelaram que as atividades relacionadas à escola compreendem os momentos dedicados à execução de tarefas relacionadas a ela, como os deveres de casa e o tempo dedicado à preparação e transporte para este ambiente.

A limitação da escola em não dar prosseguimento às séries subsequentes a 4ª série, aliada a outros fatores como gravidez, casamento precoce, ausência de perspectivas de futuro, conteúdo escolar descontextualizado, e experiência escolar desagradável, contribuem para a permanência e o agravamento de uma situação de

circularidade entre o modo de vida e a educação, como mantenedores de certos padrões de precariedade característicos dessa comunidade ao longo do tempo.

Todo esse conjunto de fatores levantam suposições sobre aspectos do macrossistema envolvidos, uma vez que neste sistema encontramos os elementos comuns compartilhados em termos de crenças e valores pelos diversos sistemas considerados. O macrossistema se refere a consistências, na forma e conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo-) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou de ideologia subjacente a essas consistências (Bronfenbrenner, 1996).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, a despeito das boas intenções da professora e das falas dos pais sobre o interesse pela educação e do dito envolvimento da secretaria de educação no acompanhamento das atividades da professora, pouco há de participação ativa e recíproca envolvida. A comunidade do Araraiana é marcada por relações desiguais entre homens e mulheres (S. Silva, 2006), entre irmãos (S. D. Silva, 2006), pois são relações baseadas na dominância, algumas vezes física e de obediência cega. A escola parece manter esse mesmo perfil, pois a professora, apesar de seu questionamento e comportamento afetuoso, se utiliza de uma prática tradicional e autoritária. Os alunos são bastante submissos em sala, e mesmo quando é possível comportarem-se de outro modo seguem uma inércia de obediência. Supõe-se que as relações familiares e escolares são conflituosas pela presença de poder nas duas instâncias. E finalmente, a professora, em sua relação com a secretaria de educação parece repetir o mesmo padrão de seus alunos.

Diante desse quadro, e dos elementos justificadores da pesquisa fica a interrogação: mas, afinal, a escola do Araraiana é ou não contexto de desenvolvimento infantil?

Ao buscar resposta mais incisiva para as perguntas norteadoras da pesquisa que diz respeito ao significado da escolarização para o desenvolvimento infantil, ou pelo menos de indicações sobre a interferência do ambiente contextual no desenvolvimento infantil, tem-se a considerar o seguinte:

O desenvolvimento alçado pelos sujeitos do estudo em função da presença da escola naquele contexto, aparentemente, restringe-se ao aprendizado de leitura, escrita e as operações matemáticas fundamentais. Aliás, em sã consciência, é difícil atribuir méritos apenas a este ou aquele fator para que o ser humano se desenvolva, pois os estudos têm convergido no sentido de afirmar ser o desenvolvimento humano

síntese de múltiplas relações e determinações conjuntas. Nessa perspectiva, os dados do presente estudo ratificam a conclusão da pesquisa de Cavicchia (1993) convergindo para afirmar serem decisivas “*as características quantitativas e qualitativas das interações entre as crianças e com os adultos nesses meios educativos, bem como as concepções de educadores, pais e profissionais responsáveis pela educação da criança*”. (p.176).

Portanto, não basta disponibilizar a escola para que nela o desenvolvimento infantil seja percebido, é fundamental que esta funcione como instituição contextual incentivadora, desafiadora, problematizadora, comprometida com o desenvolvimento da comunidade a que serve, para que a criança possa alçar vôos de desenvolvimento significativos e ser agente de mudanças do próprio contexto que a sedia.

Para demarcar o final deste trabalho, vale refletir um pouco sobre aquele que supostamente constitui o fulcro das ações escolares – o aluno. Se, os filhos dos ricos têm a opção de se deslocarem para a sede do município ou mesmo para a Capital, no sentido de prosseguir os seus estudos, indo até o nível universitário, o filho do pobre, quando muito, tem na 4ª série o fim da linha de sua formação escolar. Pois, se este se deslocar não terá o mesmo aporte de recursos e oportunidades estudantis que seus ex-colegas (de séries iniciais do Fundamental) provavelmente teriam. Lá terão de trabalhar duro para manterem a própria subsistência ou, acabarão engrossando as fileiras da marginalização – que é o caminho mais curto e fácil. Assim é importante ratificar a fala de Davis e Gatti (1993) de que a escola rural, isolada, campesina, ribeirinha, ou similar:

(...) embora pobre em recursos materiais, pobre em interlocutores competentes e pobre em incentivos ao pensamento criativo, independente e inovador, não resta dúvida de que a escola (...) a despeito de tudo, representa a única possibilidade de acesso à instrumentalização da leitura e da escrita disponível aos alunos do interior. Neste sentido, ela efetivamente fornece a sua clientela oportunidades de aprendizagem, que, de outra forma, não existiriam. (Davis e Gatti ,1993, p.133).

Por tudo isso, é fundamental que o poder público multiplique os esforços para manter acesa a vontade política de oferecer a este cidadão da zona rural uma educação que se faça respeitar, quando comparada a educação urbana.

Não poderia finalizar este trabalho sem reiterar a minha eterna gratidão e respeito a todos aqueles sujeitos do rio Araraiana que, do alto de sua humildade e generosidade, são protagonistas de uma experiência que muitos acadêmicos “pós-

modernos” insistem em negar<sup>5</sup>. Mas isto, já é história e motivo para uma próxima tese.

---

<sup>5</sup> Refiro-me aqui aos debates atuais que insistem em teses convergentes para a idéia, afirmação ou compreensão de uma nova ruralidade que busca tematizar o mundo rural nas sociedades contemporâneas, mediante um processo de ressignificação da polaridade rural-urbano. Segundo eles é preciso romper “*com a concepção essencialista de um ser rural que se opõe ao ser urbano*”, como o afirma Moreira (2005:21).

## REFERÊNCIAS

- Alencar, José F. (1993). A professora 'leiga': um rosto de várias faces. In M.N. Damasceno (Ed.), *Educação e escola no campo*. Campinas, Brasil: Papirus.
- André, M E. D. A. de (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*. São Paulo: Ano XVIII, 43, 46-57.
- André, M. E. D. A. de (1995). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo, Brasil: Papirus.
- Araújo, R. M. de L. (Ed.). (2003). *Pesquisa em Educação no Pará*. Belém, Brasil: EDUFPA.
- Araújo, S. M. da S. (2002). *Cultura e Escolas-de-fazenda na ilha de Marajó: um estudo com base em Raymond Williams*. Unpublished doctoral dissertation,. São Paulo, Brasil: FEUSP.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Becker, H.J. & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83 (2), 85-102.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora.
- Brandão, C. R.(1989). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Conselho Nacional da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/1996.
- Brito, R. C. & Koller, S. H. (1999). Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. In A. M. Carvalho (Eds.), *O mundo social da criança: Natureza e cultura em ação* (pp. 115-129). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.(Original publicado em 1979).
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological System Theory. In: Ross, V. *Six Theories of Child Development: revised formulations and current issues*. London: Jessica Knigsley Publishers, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 1*, pp.993-1027. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In B. L. Friedmann & T. D. Wacks (Eds.), *Conceptualization and assessment of environment across the life span* (pp. 3-30). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Dorset Press.
- Callenbach, E. (2006). O poder das palavras. In S. Capra & Z. Barlow (Eds.), *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Candau, V.M.F. (1983). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Capra, F.; Stone, M. K. & Barlow, Z. (Eds.). (2006). *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. São Paulo: Cultrix.
- Capra, F.(2007 a). O ponto de mutação. São Paulo, Brasil: Cultrix.
- Capra, F. (2007b). *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo, Brasil: Cultrix.
- Caputo, V. (1995). Anthropology's silent "others": a consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. In V. Amit-Talai & H. Wulff, (Eds.), *Youth cultures: a cross-cultural perspective*. London, Routledge.
- Carvalho, A. M. (2000). Contextual factors in the incidence of caring behavior among children. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1).
- Carvalho, A. M. (2004). Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 94-104.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção ecológica na comunidade: Uma proposta metodológica para o estudo de famílias em situação de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 515-524.
- Cicourel, A. V. (1978). Interpretation and summarization: issues in the child's acquisition of social structure. In J. Glick & K. Clarke-Stewart (Eds.), *The development of social understanding*. Nova York, Gardner Press, pp. 251-281.
- Cohn, C. (2002). A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In A. L. da Silva, A. V. L. da S. Macedo & A. Nunes (Eds.), *Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global.

- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collins, C. H., Moles, O. & Cross, M. (1982). *The home-school connections: Selected partnership programs in large cities*. Boston, MA: Institute for Responsive Education.
- Copetti, F. & Krebs, R. J. (2004). As propriedades da pessoa na perspectiva do paradigma bioecológico. In S. H. Koller (Ed.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil* (pp.67-89). São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Corsaro, W. A. (1985). Friendship and Peer Culture in the Early Years. EUA: Ablex Publishing Corporation. development. *Ethos*, 11, 221-231.
- D'Avila-B.; K. M.G.; Marturano, E. M. & Elias, S. L. C. (2005). Parental support: a study on children with school problems. *Psicologia em Estudo*, 10 (1).
- Davis, C. e Gatti, B. A. (1993). A dinâmica da sala de aula na escola rural. In M. N. Damasceno (Eds.), *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2000). A visão de família entre adolescentes que sofreram violência intrafamiliar. *Estudos de Psicologia, Natal* 5, 347-381.
- De Antoni, C. & Koller, S. (2001). O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia Ciência e Profissão*, 21, 14-29.
- De Antoni, C. & Koller, S. H. (2004). Violência intrafamiliar: uma visão ecológica. In S. Koller (Eds.), *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- De Antoni, C. (2005). *Coesão e hierarquia em famílias com história de abuso físico*. Unpublished doctoral dissertation. Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento de pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.
- Durham, E.R. (1986). *Malinowski – Antropologia*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto-Portugal: Rés Editora.
- Ferreira, M. C. T. M. & Marturano, E. (2002). Ambiente familiar e os problemas do comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 15 (1), 1-16.
- Fogel, A. (2000). O Contexto sociocultural e histórico dos estudos do desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 311-318.

- Freire, J. (2003). Juventude ribeirinha: identidade e cotidiano. Unpublished master's thesis. Belém, Pará: NAEA/UFPA.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Ediciones Busqueda.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. (A. Lopez, Trans). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à educação*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hage, S.M. (2002). *Projeto de Pesquisa "Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica"*. Belém, Pará:UFPA.
- Harris, J. R. (1995). Where's the child development? A group Socialization theory of development. *Psychological Review*, 1995, 102(03), 458-489. New York.
- Henderson, J. E. (1981). Instrumental help in phonology. *Notes on Linguistics*, 20, 30-34.
- Heyns, B. (1978). *Summer learning and the effects of schooling*. New York: Academic Press.
- Hutchison, D. (2000). *Educação ecológica: idéias sobre consciência ambiental*. Porto Alegre: Artmed.
- Kellner, D. (1995). Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: T. T. da Silva (Ed.), *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Krebs, R. J. (1995). *Urie Bronfenbrenner e a Ecologia do Desenvolvimento Humano*. Santa Maria: Casa Editorial.
- Krebs, R. J. A (1995). Teoria da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner. In Krebs, R. J. (Eds.). *Desenvolvimento humano: Teorias e Estudo* (pp. 103 -115). Santa Maria: Casa Editorial
- Lalande, A.(1993). *Vocabulário técnico e científico de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laraia, R. de B. (1986). *Tupi: Índios do Brasil Atual*. São Paulo: USP-FFLCH.
- Lisboa, C. & Koller, S. (2004). O microssistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In S. H. Koller (Eds.), *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil* (pp. 267-291). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lisboa, C. & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.

- Lisboa, C.(2005). *Comportamento agressivo e vitimização nas relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal do Rio Grande do sul.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart - Relationships between families and schools*. Nova Iorque: Basic Books.
- Loureiro, J. de J. P. (1995). *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém: Editora Cejup.
- Lüdke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Malinowski, B. (1986). Antropologia - Texto de B. Malinowski. In E.R. Durham (Ed.) *Malinowski*. São Paulo: Ática.
- Medrich, E., Judith R., Rubin V. & Buckley S. (1982). *The Serious Business of Growing Up*. Berkley, CA: University of California Press.
- Mendes, L.S.A.; Pontes, F.A.R.; Silva, S. S. da C.; Silva, S.D. B. da & Reis, D. C. dos. (2008). Inserção ecológica no contexto de uma comunidade ribeirinha amazônica. *Revista Interam. de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*,42.(1), 1-10.
- Morais, N. A. (2005). *Saúde e doença em crianças e adolescentes em situação de rua: Concepções e experiência*. Unpublished master's thesis, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Moreira, R. J. (2005). Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In Moreira, R. J. (Ed.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Neiva-Silva, L. (2003). *Expectativas futuras de adolescentes em situação de rua: Um estudo autofotográfico*. Unpublished master's thesis, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- Nunes, A. (2002). No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In A. L. da Silva, A. V. L. da S. Macedo & A. Nunes (Eds.). *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológicos*. São Paulo: Global.
- Oliveira, I. A. (2001). *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Belém: UNAMA.
- Oliveira, I. A. de (2004). *Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais de alfabetizando amazonidas*. Belém: CCSE-UEPA.
- Pelissier, C. (1991). The Anthropology of Teaching and Learning. *Annual Review of Anthropology*, 20, 75-95.

- Piaget, Jean. (1973). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Olympio-UNESCO.
- Pontes, F.A.R. (2004). Contextos de desenvolvimento em uma comunidade ribeirinha da ilha do Marajó: família, pares e escola. Projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental, UFPA/CNPQ. Pará, Brasil.
- Portilho, E. S.(2008). *Pedagogia da alternância: educação e natureza em casas familiares rurais da região tocantina, PA*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, Brasil.
- Prati, L.E., Couto, M. C. de P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a inserção ecológica: Uma proposta de sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica: vol.21(1), 160-169*.
- Reis, D. C. dos (2007). *Cultura da brincadeira em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Pará, Brasil.
- Rios, T. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- Sacristán, J. Gimeno & Gómez, A. I. Pérez (2000). *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED.
- Salvador, C. C. (2000). *Psicologia do Ensino*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Santos, M. (2001). *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record.
- Saviani, D. (1989). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez/Autores Associados,
- Segura, D. de S. B.(2001). *Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica*. São Paulo:Annablume/FAPESTP.
- Severino, A. J. (1994). *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE.
- Silva, T. T. da. (1995). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Silva, J. M. M. (1998). *Espelho líquido:a vida cotidiana de uma escola ribeirinha no estado do Pará*. Unpublished master's thesis. PUC. São Paulo, Brasil.
- Silva, S. D. B. da.(2006) *Diferença de Gênero na Interação entre Irmãos em Uma Comunidade Ribeirinha Amazônica*. Unpublished master's thesis, Programa de Pós-graduação em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará. Pará, Brasil.
- Silva, S. C.(2006). *Estrutura e dinâmica das relações familiares de uma comunidade ribeirinha da região amazônica*. Unpublished doctoral dissertation. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Brasília, Brasil.

- Thin, D. (2006). Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Vol.11, 32, 211-225.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tudge, J. (2001) Estudando a criança e a família em seu contexto: Para uma abordagem cultural da tolerância. In Z. M. M. Biasóli – Alves & R. Fischmann (Eds.). *Crianças e adolescentes, construindo uma cultura da tolerância*. (pp.65-79). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Vidich, A.J. & Lyman, S.M.(2006). Métodos qualitativos: sua história n sociologia e antropologia. In N. K. Denzi & Y. S. Lincoln (Eds.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed.

## **ANEXOS**

1. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO
2. INVENTÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO  
SOCIODEMOGRÁFICA
3. INVENTÁRIO DE ROTINA
4. ENTREVISTAS COM A PROFESSOR
5. ENTREVISTAS COM OS ALUNOS
6. ENTREVISTAS COM OS PAIS
7. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE 1ª A 4ª SÉRIE DA  
ESCOLA DO RIO ARARAIANA
8. TERMO DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA
9. ARTIGOS PRODUZIDOS COM OS DADOS DA  
PESQUISA

## 1- Termo de consentimento

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: Contextos de Desenvolvimentos em uma Comunidade Ribeirinha: Pares, família e escola.

NOME DA FAMÍLIA:

Ilustríssimos Senhores Pais (ou Responsáveis),  
Estamos, convidando seus filhos (as) para participar de uma pesquisa sobre Pares, famílias e escola.

Esta pesquisa envolve as crianças, adolescentes e a família, e está sendo desenvolvida na Universidade Federal do Pará, sob coordenação e supervisão da Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes, visando fornecer aos educadores e pais maneiras eficazes de conhecer o “mundo” das crianças, dos adolescentes e seus familiares da Comunidade do rio Araraiana.

A pesquisa será feita através de um conjunto de entrevistas: Questionário demográfico, questionário de rotina, teste sociométrico, entrevista semi-estruturada e observações sistemáticas, que serão respondidos pelas crianças, adolescentes e seus familiares. A duração média da entrevista e aplicação dos questionários será de 1 hora e 30 minutos. Durante a sessão, seu filho(a) desenvolverá normalmente as atividades programadas pela escola, sem qualquer interferência do pesquisador, somente no momento em que for responder as perguntas, a fim de não apresentar nenhuma interferência. Desse modo a entrevista não irá intervir no andamento das suas atividades diárias.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração autorizando a participação de seu filho (a). Você tem todo o direito de não autorizar e, em qualquer momento da pesquisa, seu filho (a) poderá interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação ou represália, devendo somente avisar o pesquisador da sua desistência.

Esclarecemos, ainda, que os dados e resultados da pesquisa serão confidenciais e as identidades não serão reveladas na divulgação do trabalho. Será utilizado um código para a identificação de cada participante da pesquisa.

---

Pesquisador Responsável:  
Nome: Fernando Augusto Ramos Pontes.

---

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como os seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a participação de meu filho (a) na presente pesquisa.

Belém, \_ de \_\_\_\_\_ de 2005

Assinatura  
\_\_\_\_\_  
Responsável (Nome legível)

## 2-Inventário de caracterização sóciodemográfica

Parte I- Dados de identificação das famílias

Parte II-

2) Vocês usam alguma forma de controlar o nascimento das crianças?

3) Com que idade foi sua primeira gravidez?

3) Quem faz parte da sua família?

4) Tem algum filho morando fora? Qual é o motivo?

Há quanto tempo?

5) Há alguma criança que não está freqüentando creche ou instituição escolar?

6) Por que você quer que seu filho vá para a escola?

7) Como vocês acham que será a vida de seus filhos daqui a 20 anos?

9) Escolaridade e ocupação:

	NOME	APELIDO	IDADE	ESCOLARIDADE	OCUPAÇÃO
Avó materna					
Avô materno					
Avó paterna					
Avô paterno					

10) Há ou já houve cultivo da terra?

De quê?

Há quanto tempo?

11) Há ou já houve criação de algum animal?\_

Qual?

Há quanto tempo?

III. Renda familiarMãe ou madrasta

Pai ou padrasto

Outros (que contribuam): Quem?Valor

TOTAL= R\$\_\_\_\_\_ Em salários mínimos: \_\_\_\_\_

OBS: No caso de responsável, identificar a renda de cada componente da família, de acordo com o roteiro acima.

IV. Moradia

a) Situação da moradia:  Própria  Alugada  Invasão  Cedida  Outros

b) Tipo de terreno: ( ) Seco ( ) Alagado ( ) Semi-alagado

c) Número de cômodos: \_\_Número de paredes na casa \_\_\_\_material das paredes e material do telhado \_\_\_\_ material do chão\_

d)Descrição geral da casa

e)Locais para brincar:  Interno  Externo (ESPECIFICAR DETALHADAMENTE)

f) Do que elas brincam?

g) Com quem elas brincam?

h) Quais são os brinquedos que elas usam?

i) Como elas conseguem estes brinquedos?

j) Há quanto tempo vocês residem nesta localidade? (anos e meses)

k) Onde moravam anteriormente

- l) Por que mudaram?
- m) Onde os seus pais moravam anteriormente?
- n) e os pais de seu companheiro, onde moravam? \_
- o) Vocês pretendem continuar morando aqui? Porque?
- p) Lixo: ( ) Enterrado ( ) Queimado ( ) Ar livre ( ) Rio
- q) Qual é a água que você utiliza para bebe?
- r) Aparelhos domésticos: ( ) TV ( ) Rádio ( ) Aparelhos de som ( ) Geladeira ( ) fogão
- s) Disposição dos móveis: ( ) centralizado ( ) Descentralizado
- t) Disposição dos enfeites: ( ) Ordenado ( ) Desordenado ( ) Não tem
- u) Plantas: ( ) Ordenado ( ) Desordenado ( ) Não tem
- w) Atividade alimentar: Quem faz as compras?
- x) As compras são feitas? ( ) mensalmente ( ) quinzenalmente ( ) semanalmente
- y) Quais são os itens comprados?
- z) Quanto gasta, por mês, nas compras com toda a família?

#### V. Estado civil atual

- a)  solteiro  casado  vive junto  separado/divorciado  viúvo
- b)  1º companheiro  2º companheiro  
 3º companheiro  4º companheiro ou +
- c) Há quanto tempo você vive com o seu companheiro atual? (anos, meses)

OBS: Caso tenha se separado dos pais das crianças, há quanto tempo isto aconteceu? (anos e meses) \_\_\_\_\_

Quanto filho teve com cada com cada companheiro?

1º companheiro \_\_\_\_\_

2º companheiro \_\_\_\_\_

3º companheiro \_\_\_\_\_

4º companheiro ou + \_\_\_\_\_

- d) Data do casamento/união
- e) Houve cerimônia no seu casamento ? Como foi?
- f) Quem pediu a mão de quem?
- g) Você casou virgem? O que você acha da virgindade?

#### VI. Crenças e valores

- a) Você deseja que sua filha case virgem?
- b) Você acha que isto vai acontecer? Porque ?
- c) Em sua opinião, é mais difícil cuidar de meninos ou de meninas? Por que?
- d) Quais são os trabalhos das meninas? meninos?
- e) E na hora de castigar, quem é mais castigado, os meninos ou as meninas? Porque?
- f) Como são os castigos?

#### VII. Religião

- a) Possui religião?  Sim  Não
- b) Qual?  Católica  Protestante  Espírita  Outras
- c) Frequência:  mensalmente  esporadicamente (pelo menos uma vez por ano)  quinzenalmente  não freqüente  semanalmente
- d) Quem freqüenta mais a igreja, o homem ou a mulher? Por que você acha que isto acontece?

- d) Sobre o que é falado nos encontros religiosos? Quais são os assuntos falados pelo pastor na igreja
- e) E o batismo, como ocorre?  
Quais são as roupas usadas? É diferente para meninos e meninas? Como?
- f) E quando morre alguém, como é o funeral?
- g) Já Morreu alguém de sua família? Quem?
- h) Como foi esta perda para a família?
- i) Do que vocês têm mais medo? (após eles responderem, sugerir o rio, a mata, o estrangeiro, por último Deus).

#### VIII. Características da rede social de apoio da família.

1. Com quem na sua família, vocês podem realmente contar quando estão com alguma necessidade?

Obs.: Colocar a ordem de importância nos quadradinhos correspondentes, conforme objetivo do projeto, isto é, considerando todas as categorias ou por subcategorias (familiares e não familiares).

Membros familiares

esposa  marido  primeiro filho  segundo filho  terceiro filho  outros

Por parte da mãe:  avô  avó  tio  tia  outros

Por parte do pai:  avô  avó  tio  tia  outros

2. Além da sua família, com quem vocês podem realmente contar quando estão com alguma necessidade?

Rede social - não familiar

amigos  vizinhos  empregada  babá  professora  outros

#### IX. Uso de substâncias na família:

Tipo de substâncias	Membros da família								
	Mãe	Pai	A vó / Avó	Tios/tias	Sobrinhos	Padrasto	Madrasta	Irmãos	Outros (especificar)
Cigarro									
Álcool									
Drogas									

1. Quais foram e são as doenças mais frequentes na família?

2. Quais são os remédios usados? (Explorar o uso dos remédios caseiros)

### 3. Inventário de rotina

Entrevistado:

Entrevistador(a):

Data: \_\_\_\_ Tempo: Início/\_\_\_\_\_Término/\_\_\_\_\_.

Para cada intervalo de tempo que se indica no quadro que se segue, descreva a atividade que realizou o local e de quem estava acompanhado.

Hora	Atividade	Local	Companhia	Presença	Observações
	S/atividade; Lazer; T Doméstico; Estudo etc. e tal	Rua, casa, escola	Colegas da mesma idade, familiares, adultos não parentes,	Colegas da mesma idade, familiares, adultos não parentes,	Procurar verificar se alguma atividade tem caráter de ritual

#### **4. Roteiro de entrevista com a professora**

##### 1- Formação docente:

- Quando terminou o magistério?
- Quais cursos teve a oportunidade de fazer (capacitação)?
- Qual material utiliza para se atualizar?
- Por que resolveu seguir carreira de magistério?
- Quando decidiu (motivou) ser professora?
- Tem alguém na sua família que é professor?
- Se não fosse professora o que gostaria de ser/

##### 2- Valores e crenças com respeito a educação:

- Você já se perguntou o porquê de ensinar?
- Por que ensinar alguém?
- Você tem visto alguma mudança proporcionada pela educação?
- Como a educação na escola poderia ser melhor?
- O que você acha que a educação poderia mudar na vida de seus alunos?
- Quais as dificuldades de ensinar no rio araraiana?

##### 3- Relação com os alunos:

- Como é o seu relacionamento com os alunos? Você gosta deles?
- O que faz quando ocorre indisciplina em sala?
- Tem alunos que você dá uma atenção especial?

##### 4- Concepções sobre os alunos:

- O que você acha dos seus alunos? (esperto, inteligente, como percebe a turma)
- O que acha que esses alunos vão ser? Eles gostam de estudar? Como percebe isso?
- Eles gostam de você? Como demonstram isso?
- Se fosse possível modificar alguma coisa na relação professor-aluno o que seria?
- O que seria o aluno ideal para você? Por quê?
- Se você pudesse escolher um aluno em sala, que aluno seria este?

##### 5- Relação com os pais:

- Como é seu relacionamento com os pais? Eles gostam de você?

- Tem pais que você não se relaciona bem? Por quê?
- Você acha que a relação com os pais atrapalha ou colabora para o desempenho do aluno? Dê um exemplo.
- Como a relação com os pais poderia ser melhor?

**6- Concepções em torno do papel dos pais:**

- Os pais se preocupam em saber como o filho vai, estão interessados no que acontece na escola, se os filhos estão aprendendo??
- Você faz reuniões com os pais? Qual é o objetivo? (participação dos pais, quantas vezes no semestre, qual foi a última).

**5- Roteiro de entrevista com os alunos:**

- Você gosta de vir pra escola? Por quê?
- O que você mais gosta de fazer na escola?
- O que você quer ser quando tiver adulto
- Vocês gostam da aula da professora? Por quê?
- O que a professora faz na sala de aula quando vocês “aprontam”?
- Você utiliza algum assunto que aprende na escola em casa? Como?

**6- Roteiro de entrevistas com os pais:**

- O que pensam em relação ao futuro do filho de seus filhos?
- Que qualidades vocês queriam que seus filhos tivessem quando adultos?
- O que têm feito para que seus filhos sejam assim?
- Acham que o estudo é importante para o futuro deles?
- Os filhos freqüentam a escola?
- Fazem visitas à escola?
- Freqüentam reuniões na escola?

## **7. Conteúdo Programático de 1ª a 4ª série da Escola do rio Araraiana**

Prefeitura Municipal de Ponta de Pedras  
Secretaria Municipal de Educação  
Coordenação Técnica Pedagógica

Proposta de conteúdos

Elaboradoras:  
Edileuza Moraes dos Santos (Pedagoga)  
Betania Vasconcelos (Especialização em Educação Infantil)

Ponta de Pedras  
Ano 2005

**Jardim III (06 anos):****Atividade: Matemática****Meses: Março e Abril.**

- Dias da semana;
- Cor (reconhecimento das cores);
- Formas (iguais e diferentes);
- Ontem, hoje e amanhã;
- Número de 0 a 10;
- Noções de conjuntos.

**Meses: Maio e Junho.**

- Meses do ano;
- Noções de posição espacial (em cima, em baixo, atrás na frente, dentro, fora, longe, perto, etc.);
- Comparação de tamanho de objetos;
- Numerais contagens de rotina até 31 (calendário);
- Noções de quantidade de 0 a 10;
- Contagem com conjunto.

**Meses: Agosto, setembro e Outubro.**

- Noções de quantidade (muito e pouco);
- Quantidade e símbolo (+);
- Preparação à adição e problemas de adição;
- Semelhanças e diferenças (= ou ≠);
- Antes, agora e depois;
- Comunicação de quantidade;
- Relação de quantidade;

**Meses: Novembro e Dezembro.**

- Identificação de números;
- Noções de sucessor e antecessor;
- Comparação da escrita numérica;
- Subtração e símbolo (-);
- Preparação à subtração e problemas de subtração;
- Dúzia e meia dúzia;
- Metro, quilo, litro;
- Sistema monetário (moeda, cédulas, caro, barato);
- Geometria (quadrado, triângulo, círculo);

**Atividade: Português****Meses: Março e Abril.**

- Conhecendo o seu nome e de seus colegas;
- Coordenação motora grossa e fina;
- Alfabeto (complementação);
- A família B, C, D, F, G, H, J, L, M, N, Q, R, S, T, V, X, Z (consoantes);
- Formação de palavras (1 2 sílabas);

**Meses: Maio e Junho.**

- R intermediário entre vogais;
- Formação de palavras de (2 e 3 sílabas);
- Dígrafo RR;
- S intermediário entre vogais;
- Dígrafo SS;
- Separação de sílabas;
- Ce, ci, ç, nh, lh, ge e gi (ortografia);

**Meses: Agosto, setembro e Outubro.**

- Separação de sílabas (contagem do número de sílabas);
- Vogal + R (travado);
- Acentos (durante o ano – til, agudo, circunflexo);
- V e L pós vocálico;
- Vogal + S (travado);
- N pós vocálico;
- Z final;
- Substantivo (masculino e feminino);

- Ge e Gi.

**Meses: Novembro e Dezembro.**

- Gua, gue, gui, guo;
- Qua, que, qui, quo;
- Substantivo (singular e plural);
- Consoantes + R e S;
- Sons do X.

**Atividade: Ciências**

**Meses: Março e Abril.**

- A natureza e sua importância;
- Projetando a natureza;
- Saúde e higiene corporal;
- Saúde e higiene ambiental (cuidados com o lixo).

**Meses: Maio e Junho.**

- Seres vivos e não vivos;
- Animais úteis e nocivos;
- Como nascem e crescem as plantas;
- Parte de uma árvore;

**Meses: Agosto, setembro e Outubro**

- Moradia;
- Vestuário (dias quentes e frios);
- Alimentação e saúde (o que devemos comer: frutas, verduras, carnes, leite, etc.);
- Meio ambiente (areia, madeira, papel, vidro, ferro, água, fogo, etc.).

**Meses: Novembro e Dezembro**

- Animais domésticos e selvagens;
- Animais mamíferos;
- Tipos de plantas (comestíveis e ornamentais);
- O corpo humano;
- Os órgãos do sentido;
- A água (cuidados com a água: uso de hipoclorito, filtrada e fervida).

**Atividade: História e Geografia**

**Meses: Março e Abril.**

- Quem é você (onde nasceu, dia, hora, seu nome);
- O que é seu;
- O que pertence a todos;
- Sua família; Sua escola;
- Comunidade.

**Meses: Maio e Junho.**

- Profissão;
- Meio de transporte;
- Meio de comunicação;
- Prevenção de acidentes;
- Fenômeno da natureza (arco-íris, trovão, vento, mares, chuvas, rios, calor).

**Meses: Agosto, setembro e Outubro.**

- O tempo;
- Estações do ano;
- Astros (conhecimento, utilidades e influência)
- Sol;
- Lua;
- Estrelas.

**Meses: Novembro e Dezembro**

- Fonte de iluminação;
- Natural (sol, lua, estrelas);
- Artificial (lâmpada, vela, eletricidade).

As datas comemorativas deverão ser trabalhadas no decorrer do ano letivo.

**Série: 1ª**

Disciplina: Português

I. Unidade:

1. Alfabeto.

2. Famílias simples (b,c,d,f,g,m,n e p). Produção de textos.
  3. Separação de sílabas.
  4. Substantivos masculinos e femininos.
  5. Acentos gráficos: agudos e circunflexo.
- II. Unidade:
1. Substantivos próprios e comuns;
  2. Substantivos singular e plural.
  3. Famílias (r, s,t,x,z,r e rr);
  4. Ortografias (ce,ci e ç).
- III. Unidade:
1. Ortografias (h, nh, lh, ge e gi).
  2. Substantivo diminutivo e aumentativo.
  3. Adjetivo;
  4. Sinônimo e antônimo;
  5. Adjetivo (plural)
- IV. Unidade:
1. Ortografia (rr com som de r);
  2. As, es, is, os, us/ al, el, il, ol, ul/ m e n antes de p ou b;
  3. Formação de palavras;
  4. Parágrafo e organização de texto.

**Série: 1ª**

Disciplina: Matemática

I. Unidade:

1. Números naturais (todas as unidades)
2. Ordem crescente e decrescente.
3. Números pares e ímpares;
4. Antecessor e sucessor;
5. Adição;
6. Problemas de adição.

II. Unidade:

1. subtração;
2. noções de conjuntos unitário e vazio;
3. simbologia  $>$ ,  $<$ ,  $=$  ou  $\neq$ ;
4. dezenas e unidades;
5. numeração romana;
6. problemas de subtração.

III. Unidade:

1. Multiplicação;
2. dobro;
3. medidas de comprimento;

**Série: 1ª**

Disciplina: Geografia e História

I. Unidade:

História

1. Descobrindo a própria identidade
2. O que sinto e o que gosto
3. As coisas também têm nome

Geografia

4. Observando a sala de aula e seus objetos
5. Mapeando a turma
6. Somos semelhantes e diferentes
7. Tipos de músicas
8. Datas comemorativas

II. Unidade:

História

1. Eu, minha família e minha história.
2. Árvore genealógica
3. A vida em grupo

Geografia

4. Reconhecendo os espaços da escola

5. Quem trabalha na escola
6. Onde as pessoas moram
7. Datas comemorativas

III. Unidade:

História

1. O que as pessoas fazem em casa
2. Eu e a escola
3. Profissionais e locais de trabalho

Geografia

4. Eu, minha casa e minha rua.
5. Os endereços
6. Tipos de brincadeiras
7. Datas comemorativas

IV. Unidade:

História

1. Direitos e deveres
  2. O mundo se transforma
  3. Invenções e mudanças
- Geografia
4. Os arredores da escola
  5. A escola-o espaço transformado
  6. Datas comemorativas

**Série: 1ª**

Disciplina: Ciências

I. Unidade:

1. Os seres e objetos no ambiente
2. Nós e a natureza
3. Protegendo a natureza
4. Eu, minha escola, minha casa.
5. Conhecimento de preservação e conservação

II. Unidade:

1. Conhecendo as plantas
2. Parte de uma planta
3. Como nasce e cresce a planta
4. Cuidado com as plantas

III. Unidade:

1. Os animais no ambiente
2. Conhecendo os animais
3. Como nascem e crescem os animais
4. Como vivem os animais
- 5.

IV. Unidade:

1. As pessoas e os recursos da natureza
2. Nós e as pessoas
3. Corpo humano: noções de cuidados
4. Alimentos e saúde

**Série: 2ª**

Disciplina: Português

I. Unidade:

1. Emprego de letras maiúsculas e minúsculas
2. Sílabas (classificação)
3. Dígrafos
4. Ortografia: g e j/m e n antes de p e b (revisão)
5. Ortografia; sílabas tônicas
6. Acento: circunflexo, agudo e til.
7. Composição: recado

II. Unidade:

1. Sinais de pontuação: ponto final, interrogação e de exclamação.
2. Ortografias: ar, er, ir, or e ur/ al, el, il, ol e u/as, es, is, os e us/c, ç, e, s
3. Substantivos: próprio, comum, simples e composto.

4. Emprego de vírgula
  5. Substantivo masculino e feminino
  6. Leitura de livros infantis
  7. Composição: bilhetes
- III. Unidade:
1. Sinônimo e antônimo
  2. Singular e plural
  3. Substantivo coletivo (cotidiano)
  4. Aumentativo e diminutivo
  5. Artigo
  6. Adjetivos
  7. Composição: aviso
- IV. Unidade:
1. Pronomes: pessoais do caso reto
  2. Verbo (ação, estado e fenômeno da natureza)
  3. Verbo (tempos: presente, passado e futuro)
  4. Ortografia: qua, que, qui, quo /gua e gui
  5. Contos

**Série: 2<sup>a</sup>**

Disciplina: Matemática

- I. Unidade:
1. Números e numerais
  2. Representação de conjuntos
  3. Conjunto unitário e vazio
  4. Símbolos
  5. Números crescentes e decrescentes
  6. Adição e termos da subtração
  7. Antecessor e sucessor
- II. Unidade:
1. Números pares e ímpares
  2. Dezena e centena
  3. Números ordinais
  4. Subtração e termos da subtração
  5. Sistema monetário
  6. Prova real e problemas de adição e subtração
- III. Unidade:
1. Multiplicação e termos
  2. Tabuada (2, 3, 4, 5x)
  3. Multiplicação por 10, 100,
  4. Dobro, triplo e quádruplo.
  5. Tabuada (6, 7, 8, 9x)
  6. Prova real e problemas da multiplicação
- IV. Unidade:
1. Divisão
  2. Repartindo em partes iguais
  3. Divisão exata e não exata
  4. Metade, terça - parte e quarta - parte.
  5. Prova real da divisão
  6. Problemas com a divisão
  7. Problemas que envolvem mais de uma operação.

**Série: 2<sup>a</sup>**

Disciplina: Geografia e História

- I. Unidade:
1. A vida em grupo
  2. Família
  3. O tempo na escola
  4. O passado e o presente nas brincadeiras infantis
  5. Datas comemorativas.

II. Unidade:

1. Moradia
2. Como são feitas
3. A história da moradia
4. Moradia e meio ambiente
5. Moradia, direito do cidadão.
6. Datas comemorativas

III. Unidade:

1. Conhecendo os arredores do bairro da nossa escola
2. Como é a sua escola
3. A comunidade escolar
4. As características de cada bairro
5. Percurso casa-escola
6. A cidade e o município
7. Datas comemorativas

IV. Unidade:

1. Observando lugares, conhecendo caminhos e passagens.
2. Conhecendo nossa cidade
3. Meios de transportes
4. O trabalho na cidade e no campo
5. Modificação nas paisagens
6. Datas comemorativas

**Série: 2ª**

Disciplina: Ciências

I. Unidade:

1. O universo e a terra
2. Os movimentos da terra
3. Os seres que existem na terra em que vivemos

II. Unidade:

1. Conhecendo as plantas
2. As partes de uma planta
3. Como as sementes se espalham
4. Como nascem, crescem e vivem as plantas

III. Unidade:

1. Conhecendo os animais
2. Animais vertebrados e invertebrados
3. Como os animais nascem, crescem e vivem.
4. Os seres vivos nos ambientes

IV. Unidade:

1. As pessoas são assim
2. A importância dos alimentos
3. Cuidados com o nosso corpo
4. Saúde e doença
5. Ambiente e saúde
6. Como evitar acidentes

**Série: 3ª**

Disciplina: Português

I. Unidade:

1. Ortografia: br, cr, etr
2. Sílabas
3. Ortografia: c, ç, r, rr, s, ss, ch e x
4. Número e classificação de sílabas
5. Acentos: til, circunflexo, e acento agudo.
6. Sílabas tônicas (classificação)
7. Dígrafos
8. Composição: bilhete

II. Unidade:

1. Frases afirmativas
2. Ortografia: s com som de z
3. Dois pontos, vírgula, e travessão

4. Ortografia: que e qui / ar, er, ir or e ur/ m e n antes de p e b
  5. Substantivos: simples e composto
  6. Substantivos: primitivo e derivado
  7. Substantivo coletivo
  8. Composição: recados
- III. Unidade:
1. Gênero do substantivo feminino e masculino
  2. Ortografia: o e u/ g e j/ sons do x/ x com som de z/ x com som de s
  3. Artigos definidos e indefinidos
  4. Número do substantivo singular e plural
  5. Grau do substantivo aumentativo e diminutivo
  6. adjetivo
  7. Adjetivos pátrios
  8. Verbo (produção de texto com narrativas)
  9. Composição: cartas
- IV. Unidade:
1. Pronomes pessoais do caso reto
  2. Tempos verbais (presente, pretérito e futuro)
  3. Verbos da 1ª conjugação
  4. Verbos da 2ª conjugação
  5. Verbos da 3ª conjugação
  6. Ortografia: l e u / h/ as, es, is, os e us.
  7. Numeral (identificação)
  8. Composição: aviso.

**Série: 3ª**

Disciplina: Matemática

- I. Unidade:
1. Conjunto unitário e conjunto vazio
  2. Conjunto finito e infinito
  3. Reunião de conjuntos
  4. Números ordinais
  5. Valor absoluto e relativo
  6. Unidade, dezena e centena de milhar
  7. Leitura de um número de quatro algarismos
  8. Adição e termos da adição
  9. Propriedades da adição
  10. Subtração e termos da subtração
  11. Problemas
- II. Unidade:
1. Multiplicação por 10, 100 e 1000
  2. Propriedades da multiplicação
  3. Dobro, triplo, quádruplo e quíntuplo
  4. Multiplicação com e sem agrupamento
  5. Multiplicação de dois números maiores que 10
  6. Problemas
  7. Numeração romana
  8. Sistema monetário
- III. Unidade:
1. Divisão por 10, 100 e 1000
  2. Expressões numéricas
  3. Múltiplos e divisores
  4. Regras de divisibilidade
  5. Frações
  6. Leitura de uma fração
  7. Termos de uma fração
  8. Como se forma o inteiro
  9. Adição e subtração de fração
  10. Números primos
- IV. Unidade:
1. Registros de frações
  2. Leitura e escrita de números fracionários

3. Noções de inteiro, partes iguais, igualdade, desigualdade e equivalência
4. Escrita e leitura de números mistos
5. Tabuada (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9x)
6. Décimos, centésimos e milésimos
7. Medida de tempo, dia, mês e ano
8. Unidades de comprimento: metro,centímetro e milímetro

**Série: 3ª**

Disciplina: Geografia e História

- I. Unidade:
  1. Terra
  2. Continente
  3. Brasil
  4. O município, áreas urbanas e rurais
  5. Trabalho no campo
  6. Comércio
  7. Datas comemorativas
- II. Unidade:
  1. Principais produtos do campo
  2. Pecuária (noção)
  3. Pesca (noção)
  4. Indústria (noção)
  5. Recursos naturais
  6. Datas comemorativas
- III. Unidade:
  1. Os meios de comunicação
  2. A população do município
  3. Serviços públicos
  4. Símbolos da Pátria
  5. Datas comemorativas
  6. Cultura do município
- IV. Unidade:
  1. Início a historia do Brasil
  2. Os índios
  3. As primeiras riquezas do Brasil
  4. A independência do Brasil
  5. Libertação dos escravos
  6. Proclamação da República

**Série: 3ª**

Disciplina: Ciências

- I. Unidade:
  1. Descobrindo a Terra
  2. Terra e matéria
  3. A matéria muda de estado
  4. A superfície terrestre e suas transformações
  5. Ciclo da água na natureza
  6. O ar e a vida na Terra
  7. O vento
  8. Previsão do tempo
- II. Unidade:
  1. Descobrindo as plantas
  2. As plantas e o meio ambiente
  3. Do que as plantas necessitam para viver
  4. Como as plantas se reproduzem
  5. Preservação do meio ambiente
- III. Unidade:
  1. Descobrindo os animais
  2. Os animais e o meio ambiente
  3. Como os animais se reproduzem
  4. Como é a vida/ cadeia alimentar
- IV. Unidade:

1. Alimentos e saúde
2. Ser humano e saúde
3. Como as pessoas nascem, crescem e vivem.
4. Higiene e saúde
5. Saneamento básico e saúde
6. Os vermes e a nossa saúde
7. Acidentes e primeiros socorros.

**Série: 4<sup>a</sup>**

Disciplina: Português

I. Unidade:

1. Revisão anterior (alfabeto, sílaba e classificação quanto ao número de sílabas)
2. Acentuação: circunflexo, agudo e til
3. Sílaba tônica
4. Sinais de pontuação
5. Sinônimo e antônimo
6. Grafias: z e s com som de x e ch
7. Composição: fábula

II. Unidade:

1. Artigo
2. Substantivo (classificação)
3. Substantivo: número e gênero
4. Substantivo: grau
5. Ortografia: lh/l, u/c, s,ç, sc, e sc
6. Adjetivos e adjetivos pátrios
7. Adjetivo: grau
8. Composição: narrativas curtas

III. Unidade:

1. Numeral
2. Pronomes pessoais do caso reto e tratamento
3. Pronomes possessivo, demonstrativos e indefinidos.
4. Verbos (tempos, modos e conjugação)
5. Ortografias: r, rr, m e n
6. Composição: descrições curtas

IV. Unidade:

1. Conjugação (noções)
2. Interjeição (noções)
3. Oração: sujeito e predicado (noções)
4. Carta
5. Recibo
6. Composição: literatura infantil

**Série: 4<sup>a</sup>**

Disciplina: Matemática

I. Unidade:

1. Sistema de numeração decimal(classes e ordens, valor absoluto e relativo), leitura e escrita.  
Adição (termos e propriedades)  
Subtração (termos)  
Expressões numéricas com adição e subtração  
Multiplicação (termos e propriedades)  
Dobro, triplo, quádruplo, quádruplo e sêxtuplo.  
Expressões numéricas com adição, subtração e multiplicação.  
Problemas

II. Unidade:

1. Divisão
2. Expressões numéricas com 4 operações
3. Sentenças matemáticas
4. Potenciação
5. Radiciação
6. Múltiplos de um número (mínimo múltiplo comum de um número)

7. Tabuada

III. Unidade:

1. Divisibilidade
  - Divisor de um número natural
  - Máximo divisor comum
2. Números primos entre si
  - Números primos entre si
  - Decomposição de um número natural em fatores primos
3. Números racionais e sua representação fracionária
  - Tipos de fração
  - Números primos
  - Operações com frações (adição e subtração)
  - Problemas com frações

IV. Unidade:

1. Representação decimal dos números racionais
2. Fração decimal
3. Números decimais
4. Como escrever uma fração decimal na forma de um número decimal
5. Como escrever um número decimal, na forma de fração decimal
6. Adição e subtração dos números primos

**Série: 4ª**

Disciplina: Geografia e história

I. Unidade:

1. A Terra e as maneiras de representá-la
2. O que podemos ler nos mapas
3. As divisões do espaço brasileiro
4. Preservação do Meio ambiente

II. Unidade:

1. O homem na América
2. Os antigos habitantes do Brasil
3. Ocupação e organização do território brasileiro
4. O Pará parte da Amazônia

III. Unidade:

1. Formação e crescimento da população
2. Diferenças e desigualdades
3. Ser índio no Brasil, ontem e hoje.
4. Descobrimento do Brasil - símbolos Nacionais

IV. Unidade:

7. Ser negro no Brasil – passado e presente
8. Cidadania, democracia e participação.
9. Preservação e conservação do Meio Ambiente

**Série: 4ª**

Disciplina: Ciências

I. Unidade:

1. Organização do Corpo Humano (funcionamento)
2. Sistemas (digestivo, excretor e reprodutor)
3. As doenças
4. A Terra no espaço
5. Crescimento e desenvolvimento das plantas

II. Unidade:

1. Animais (classificação)
2. Alimentos (classificação)
3. Vitaminas (A, B, C, D e E)
4. Hábitos de higiene alimentar
5. Preservação do Meio Ambiente

III. Unidade:

1. Relação entre seres vivos (Cadeia alimentar)
2. Calor e combustão
3. Higiene e saúde
4. O som

5. Preservação do meio ambiente
- IV. Unidade:
1. Primeiros socorros
  2. A energia elétrica
  3. Sol, fonte de luz e calor.
  4. Hábitos de higiene
  5. O ser humano e os recursos da natureza
  6. O ser humano, as técnicas e a natureza.

## 8. Termo de Aprovação no comitê de Ética:



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO JOÃO DE BARROS BARRETO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



### TERMO DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário João de Barros Barreto da Universidade Federal do Pará analisou o projeto de pesquisa intitulado **“Aprendizagem de crianças de uma comunidade ribeirinha da Ilha do Marajó/Pará: relações, práticas e representações”**, protocolo nº **2716/06**, sob a responsabilidade da pesquisadora Leila Said Assef Mendes e Orientação do *Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes*, obtendo **APROVAÇÃO** na reunião do dia 12/09/2006, por estar de acordo com a Resolução nº 196/96 e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde / Ministério da Saúde do Brasil.

Belém, 12 de setembro de 2006

Dr. Eduardo Leitão Maia

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa / HUJBB/UFPA

Hospital Universitário João de Barros Barreto – Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
Rua dos Mundurucus, 4487 – Guamá CEP. 66.073-000 Belém-Pará Fone: (91)3201 6653 /Fax: (91) 3201 6652

## **9. Artigos produzidos .**

- 1. A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó:um estudo preliminar em contexto naturalístico.**
- 2. Inserção Ecológica no Contexto de uma Comunidade Ribeirinha Amazônica**