

Revista Científica Sigma. Instituto de Ensino Superior do Amapá.
v.1, n.1. out./nov./dez. 2006. Macapá: IESAP, 2007.

Trimestral
ISSN 1980-0207

1.Letras-Periódicos 2. Educação-Periódicos. 3. Turismo-
Periódicos. I. Instituto de Ensino Superior do Amapá.

CDD 405
370.5
338.

* Os textos aqui publicados podem ser livremente reproduzidos desde que citada a fonte.

* As opiniões expressas em artigos assinados não, necessariamente, expressam as opiniões do IESAP, de qualquer de seus funcionários ou do Conselho Editorial da **REVISTA CIENTÍFICA SIGMA**.

SUMÁRIO

1. Letras, 5

1.1. Ensaios, 6

Quando se Ensina Português, o que se Ensina?, 7

Rovana Chaves

Célia H. P. Della Múa

2. Pedagogia, 15

2.1. Artigos, 16

A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola, 17

Edielso Manoel Mendes de Almeida

As Relações de Poder no Processo de Avaliação da Aprendizagem, 32

Profa. Ms. Maria Aparecida Nascimento da Silva

TIC's: As Novas Tecnologias da Aprendizagem na Universidade, 46

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz

Nietzsche e a Desmistificação da Educação Cristã, 57

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz

2.2. Ensaios, 72

Administração Escolar e as Propriedades da Liderança, 73

Rose Maura Fleixer de Oliveira

Teorias da Avaliação da Aprendizagem: Revendo Conceitos e Posições no Processo Educativo, 79

Profa. Maria Aparecida Nascimento da Silva

O Planejamento no Ensino da Arte, 97

Profa. Darli Tavares Candeira

O Pensamento Pedagógico Iluminista, 101

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz

Cleidiane Gonçalves

Maria Iranir Neves

Obde Gadelha

Silvia Pantoja

2.3. Resumos de Trabalhos Acadêmicos, 107

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: produção e avaliação de projetos, 108

Edielso Almeida

3. Turismo, 109

3.1. Artigos, 110

Conhecendo as Potencialidades Turísticas do Distrito do Elesbão em Santana – AP, 111

Andra Lúcia Chaves Ataíde

Suellen Tatyane Martins Cumaru

Wagner Pinheiro Costa

Desenvolvimento sustentável no Amapá, 120

Paulo Sergio Abreu Mendes

Rosana Claudia Andrade Cirino de Moura Mendes

Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru: "Sonho que se Sonha Junto Torna-se Realidade da Exploração ao Desenvolvimento Sustentável Através do Turismo", 136

Profa. Irani Gemaque

Altaçy Patrícia

Cristiane Moraes Brito

José Wagner Souza e Silva

1 Letras

1.1 Ensaaios

Quando se Ensina Português, o que se Ensina?

Rovana Chaves*
Célia H. P. Della Mía*

Apresentação

O Artigo científico aqui apresentado propõe uma reflexão com base no contexto educacional o qual estamos inseridos, mais especificamente tratando da disciplina de Língua Portuguesa em si envolvendo suas dimensões formal e informal. O presente texto terá como principais fontes de pesquisa os autores, Batista, Britto, Guedes e Possenti. A possível resolução da seguinte questão "Quando se ensina português, o que se ensina?" implica em reflexões sobre a própria prática conduzida pelos educadores em sala de aula além de cabíveis relações a serem realizadas a partir dos pensamentos dos autores já citados, para direcioná-las ao cotidiano escolar; e é possível então buscar subsídios nas metas do ensino do português e na metodologia a ser aplicada para envolver os aprendizes em concomitância com a melhor compreensão de conhecimentos com relação a sua língua materna.

Desta forma, torna-se visível à importância real da efetivação deste trabalho. Justifica-se tal estudo, ao fato de existirem várias maneiras de se trabalhar a mesma disciplina denominada Língua Portuguesa, porém, mesmo tendo-se este mesmo objeto de estudo nas escolas brasileiras, há uma variedade de direcionamentos desenvolvidos por cada profissional desta área. Assim, alguns alunos pensam que não sabem falar o seu idioma, já outros, são excelentes na parte gramatical da Língua Portuguesa e têm dificuldades em interpretar textos, e outros, vice-versa. E ainda, há aqueles que adoram estudar a língua materna, e que têm ótimos resultados de aprendizado. E por fim, aqueles que detestam estudar o "tal de português" como alguns educandos mesmo dizem. Vê-se então, vários resultados diante de uma mesma disciplina. Então se questiona: Por quê? O que seria importante mudar no trabalho da Língua Portuguesa nas escolas?

* Professora da rede pública estadual no Rio Grande do Sul. Acadêmica de Direito na Universidade de Passo Fundo - UPF. Graduada em Letras pela Universidade de Ijuí – UNIJUÍ, especialista em Letras pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai - URI. Contato: rovana@mksnet.com.br

* Professora e coordenadora do curso de Letras no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA.

Portanto, este artigo tem por justificativa, estudar e refletir sobre uma metodologia eficaz no trabalho da Língua Portuguesa nas escolas. E, ainda há a meta de alertar o quanto é importante partir-se da realidade de cada educador presente em sala de aula para iniciar a desvendar os múltiplos e ricos caminhos de nosso idioma materno. Tem-se como meta aqui, apresentar a idéia de que é possível trabalhar o português formal, sem abandonar o português informal. Seria importante ressaltar a idéia de que ambos são importantes e se complementam. Tudo porque em nosso país, onde há comunicação, há linguagem. E o idioma que move nosso país e as pessoas é a Língua Portuguesa e seus dialetos. É importante, que professor e alunos percebam juntos que por mais variado que seja o dialeto, ele não vai deixar de ser pertencente ao idioma materno que temos vigente em nosso país.

Portanto, nada mais interessante do que estudar e refletir sobre a Língua Portuguesa como um primeiro passo nesta busca por uma metodologia eficaz e agradável tanto para o educador como educandos estudarem a Língua Portuguesa.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado com base em leituras e reflexões realizadas durante o decorrer do curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa; ao passo que também foram analisados alguns textos estudados durante o curso de Graduação em Letras.

Para tanto, também foram estudados alguns autores como Batista, Guedes e Possenti. Durante a realização do trabalho, também foram realizadas relações entre o que era apresentado pelos autores e a prática do professor em sala de aula. Através desta etapa, pôde ser estudado o quão importante é e o real sentido de se dizer que a realidade de cada aluno é o ponto de partida para um bom trabalho na Instituição de Ensino.

O artigo científico "Quando se Ensina Português, O que se Ensina?" em todos os momentos veio com uma proposta à reflexão do leitor sobre o ensino da Língua Materna nas escolas brasileiras.

Portanto, o método utilizado para o desenvolvimento deste trabalho, foi de proporcionar uma reflexão e ao mesmo tempo sugerir maneiras para melhorar a prática educacional de cada professor de Língua Portuguesa.

Pressupostos Teóricos

Para o ensino da Língua Portuguesa, é imprescindível mencionar que o próprio caráter organizado do português pode fornecer a sistematicidade ao ensino, mesmo que tal processo seja mais investigado explicitamente por meio da gramática, e em particular nas atividades que englobem a gramática reflexiva, podendo ser explorada através de textos pertencentes a variados gêneros textuais.

Porém, por outro lado a exploração de diferentes leituras direcionadas a partir de inúmeras tipologias textuais podem propiciar o ato construtivo de hipóteses sobre o uso do português formal e informal; ou seja, mais especificamente onde deve-se usar um e onde pode-se usar o outro. Através do processo de leitura, o acervo vocabular de cada um dos indivíduos passa a elevar-se. E, para tanto, deve-se considerar as leituras efetivadas por vontade própria além daquelas específicas para a sala de aula.

Trata-se, portanto, de problematizar o ensino do português que em inúmeros momentos vem sendo questionado e discutido entre educadores, pensadores e até mesmo entre o corpo discente da escola.

Para tanto, é importante que se mencione uma idéia sobre o Ensino, ou orientação. De acordo com Guedes, Orientar uma aula, significa ajudar os educandos a se tornarem capazes de além de ler o que escrevem, compreender tudo que foi escrito. Desde o letreiro de ônibus até Camões. Ensino, também poderia ser considerado como o caminho mediador dos conhecimentos sistemáticos que fazem parte do programa curricular da escola e os conhecimentos prévios dos alunos que foram armazenados pelos mesmos de acordo com sua vivência no ambiente social.

Partindo desta reflexão sobre o ensino, mais especificamente na língua portuguesa, o conhecimento sistemático adquirido na escola sobre a língua materna, é distante do português que se emprega habitualmente. Em sala-de-aula, o português pode ser visto como impossível de se aprender, já que talvez propicie um estranhamento se comparado à língua utilizada pelo senso comum. E, este português cotidiano faz-se praticando com segurança no ato comunicativo dos indivíduos. Portanto, pode-se mencionar que há um afastamento entre o português habitual e o ensino do português na escola.

Sendo assim, a questão levantada como título deste texto científico “Quando se Ensina Português, O que se Ensina?” passa a adquirir consistência porque a reflexão de cabíveis relações entre o português que se usa e o português que se ensina. Logo, o

que seria então este português aprendido na escola? Por que ele é tão divergente do português empregado no ato comunicativo?

Segundo Paulo Guedes, primeiramente é vital que os indivíduos passem a renegar a tradição escolar de uso da língua para a exclusão social, e lançar-se na aventura de se auto ensinar-aprender e a ensinar Português, não mais como repetidores de lições pertencentes a um programa antigo. Deixar também de apenas reproduzir um discurso alheio. E passar então a assumir a missão de ensinar a ler para produzir sentido e a escrever para produzir conhecimento, tornando-se capazes de ensinar a sua classe a lerem para produzir sentido e a escreverem para produzir conhecimento.

De acordo com Batista, o que se ensina não é o próprio português com a sua história e seu uso, e sim, um agrupamento de conhecimentos sobre o que se é específico desta língua materna, para que relações possam ser pensadas. Seria então, uma visão dos fenômenos lingüísticos sendo específico determinar alguma área gramatical que é fundamental na estruturação sistemática do idioma.

Complementando a idéia lançada por Batista, Guedes expressa a seguinte afirmação:

[...] não falamos português: falamos uma língua parecida com o português, mas, como não inventamos uma escrita da língua que falamos, temos de escrever em português. (Aula Inaugural do Curso de Letras/ 2004)

A partir das palavras citadas, ainda com base no autor mencionado, o português é para nós então uma língua escrita. E para aprender uma outra língua diferente da que falamos, é necessário adquirir familiaridade com ela. Isso significa que as aulas de Português só servirão para algo que for trabalhado por um leitor para outros leitores. Logo, a primeira atividade do professor de Português é formar-se leitor para tornar-se capaz de formar leitores.

Leitores, não são formados apenas com um grande acervo de leituras, mas principalmente com leituras realizadas na base da qualidade e da profundidade. Em sua formação como leitor e de seus educandos como leitores, o educador de Português necessita envolver-se com duas etapas de leitura que são de grande valia. É indispensável apresentar material de leitura aos aprendizes para que estes façam suas descobertas da leitura e tornem-se leitores que lêem pelo gosto de ler, e não por serem obrigados a isso.

A partir do momento em que a formação de leitores se iniciar, não será apenas a aula de Língua Portuguesa que terá sentido para os envolvidos. Qualquer aula é sujeita de leituras como um meio de processar tanto os conhecimentos pessoais como

metódicos no desenvolvimento individual de cada um dos educandos, sem deixar de lado as informações e as relações que vão sendo projetadas com o saber e com a criticidade, que só é formada em caráter individual refletido com idéias divergentes. A prática do ato de ler, cuja leitura valha a pena ser aprofundada tem de estar no programa da disciplina de Língua Portuguesa; muito mais eficaz se estivesse no programa de todas as disciplinas vigentes na escola.

Desta forma, vê-se então que no aprendizado e na construção tanto da leitura como da escrita, é importante a valorização pelo dialeto que o aluno apresenta e faz-se entender nos mais variados momentos em que é colocado diante de um ato comunicativo. Até ingressar na escola, o aluno já iniciou o desenvolvimento de sua capacidade de exercer a linguagem em situações que fazem parte de seu cotidiano. E, na escola, surgem outras situações que podem ser chamadas de públicas onde ele irá aprender que é preciso que cada um fale por sua vez, que existe uma sistematização a ser obedecida, que mesmo sendo aluno, pode expressar-se com a língua que fala mas que, mesmo assim o ambiente escolar exige dele que o faça noutra língua. Mostrar respeito pela língua que o aluno utiliza é portanto, de acordo com Paulo Guedes **não corrigir sua fala**; deixar que ele por si mesmo perceba a necessidade de adequá-la a essas outras instâncias novas para ele e aprenda a construir essa relação.

Concordando com a reflexão de Guedes, para Possenti o âmbito social dos educandos realmente é importante e precisa ser respeitado, sendo considerado exatamente como ponto de partida para um trabalho sistemático na escola. Então, desde a metodologia adotada pelo educador até a maneira de como os alunos são colocados diante de uma situação que exija sua oralidade são fatores inerentes aos objetivos e objetos de investigação no ensino do português. E, neste português ensinado na escola, conforme o direcionamento dos trabalhos em sala de aula a distinção entre ensinar-se bem português e ensinar-se mal português pode ser realizada.

Ensinar-se bem português requer planejamento constante das aulas, além de leituras e aperfeiçoamento do docente para ir ao encontro dos interesses dos envolvidos: ele mesmo e seus alunos. A busca pela relação entre a sociedade em que sua classe está inserida e entre o português sistemático pode existir para que as dificuldades de aprendizagem da língua materna sejam solucionadas. Concomitantemente ao fato de propiciar o maior interesse por parte dos aprendizes à investigação do seu próprio idioma, percebendo a riqueza existente na mesma; desde o jogo de palavras até mesmo as possíveis relações entre o português do senso comum e

o português culto. Em aulas como esta, para o ensino da língua materna, a criticidade, a oralidade, muito além da leitura, e demais aspectos essenciais para elevar o conhecimento dos educandos serão efetivados. E, ao existir interesse e aprendizagem acompanhados de gosto pelo estudo, pode-se dizer que se ensina bem o Português.

Ao abordar um educador da área de Língua Portuguesa, observando mais especificamente a sua prática que talvez se detenha apenas em livros didáticos, ou ainda, envolvendo apenas a sistematização do Português, do ato da leitura, interpretação, discussão dentre outros fatores não tão específicos quanto a gramática, conseqüentemente os educandos passarão a não ter gosto pelas aulas, além de apresentarem dificuldades de aprendizagem. Em aulas assim, onde a realidade não é discutida, onde os discentes não têm direito de expressar-se, pode-se dizer que o ensinar-se mal o Português está presente.

Portanto, faz-se necessário confrontar tais delineamentos aqui expostos sobre o ensino da disciplina, com demais casos de ensino da mesma, ampliando seu nível de estudo e de pesquisa embasados no que realmente é concretizada a aula de português. Mas, ao mesmo tempo, é preciso focalizar dimensões específicas desta pesquisa, aprofundando pareceres que podem vir a formar locais próprios para a investigação.

Conclusão

O que encaminha as aulas de Língua Portuguesa não é o cronograma de conteúdos; é a atividade de ensinar a ler e a escrever, para que ao passo em que os alunos estão caminhando em sua formação como leitores, possam compreender suas próprias produções além de compreender os comerciais que aparecem na televisão até as notícias de jornais e revistas, um simples cartaz encontrado nas ruas; e porque não ir mais longe, até os maiores clássicos da Literatura. É direito do aluno compreender e escrever tudo, bem como é um dever do professor mediar este processo.

As dúvidas que precisam ser sanadas durante os encontros de Língua Portuguesa são exatamente aquelas trazidas pelos alunos. Na medida em que um aluno traz uma pergunta sobre alguma situação ocorrida em seu cotidiano relacionada ao ato comunicativo e uso do Português, é preciso que o educador olhe para este aluno e tenha criatividade e conhecimento para poder colocar uma explicação coerente que se faça ser entendida por toda a classe, sempre levando em conta o ambiente o qual o educando faz parte.

O ensino da Língua Portuguesa é um trabalho de insigne valor pelo fato de constituir-se no ensino da língua materna dos indivíduos, além do fato de ser imprescindível atualmente ter-se uma boa oratória, um vocábulo amplo e trabalhado para que se possa realizar uma reconhecida participação social muito além de ser fator indispensável para que a identidade de cada educando possa ser ainda mais crítica e participativa no âmbito em que se vive.

Pode-se pensar na Língua Portuguesa como sendo um dos fatores essencial, amplo, significativo, além de ser indispensável para a formação da identidade do ser humano. E, por estas entre outras razões, fica aqui registrado que é de suma importância refletir-se constantemente sobre a mesma não apenas como uma disciplina escolar, e sim, como uma peça constituinte da realidade social a qual estamos inseridos.

Referências

BATISTA, A. A. G. **Aulas de Português– Discurso e Saberes Escolares**. SI: Martins Fontes, 1997.

BRITTO. L.P.L. **A sombra caos – Ensino de Língua X Tradição Gramatical**. SI: Mercado de Letras, 1999.

<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf>. Parâmetros Curriculares - Língua Portuguesa (Ensino Fundamental)

<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/pcn/portuguesa.pdf>- Parâmetros Curriculares - Língua Portuguesa (Ensino Médio)

<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/ftp/pcn/portuguesa1.pdf>- Língua Portuguesa

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. SI. ALB, 2000.

2 Pedagogia

2.1 Artigos

A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola

Edielso Manoel Mendes de Almeida*

Resumo: O Projeto Político Pedagógico da escola concebido como uma proposta de educação da escola para a sociedade, construído coletivamente, reflete uma concepção de educação, sociedade e de cidadão. Nele estão os desejos, sonhos e necessidades dos seus atores/construtores. Apresentamos neste estudo os conceitos, finalidades e sugestões para a sua elaboração a partir de propostas de três autores que desenvolveram roteiros com as respectivas metodologias para construção.

Palavras-chaves: Projeto Político Pedagógico. Escola. Participação. Trabalho coletivo.

Abstract: The pedagogico politico project of the conceived as a proposal of instruction of the shool for the society, constructed collectively, reflects a conception of instruction, society and citizen. In it they are desires, dreams and necessities of its authors/constructors. We present in this study the concepts, pueposes and suggestions for its elaboration from proposals of three authors who had developed scripts with the respective methodologies construction.

Keys – words: Pedagogic politic project. School. Participation. Collective work.

Introdução

A democratização do ensino pressupõe a igualdade de condições, o acesso, a permanência e a garantia de qualidade a escola pública. Uma escola que possibilite a todos a apropriação do conhecimento de maneira significativa e contextualizada, que este possa ser utilizado como ferramenta para entender, compreender e interpretar as contradições/relações sociais, econômicas e políticas implícitas e explícitas na sociedade.

O desafio então proposto para o sistema educacional está em melhorar a qualidade do ensino para que todos realmente aprendam. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, estabelece como finalidade da educação, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; para que estes princípios possam ser de fato operacionalizados, faz-se necessário que a escola planeje suas ações, que apresente

* Pedagogo, Especialista em Informática na Educação e Mestrando em Educação. Professor de Informática, Multimídia e Educação e Filosofia da Educação no Instituto de Ensino Superior do Amapá. Contato: edielsoalmeida@bol.com.br

para a sociedade a proposta de educação que desenvolve baseada em uma concepção filosófica e política de educação, homem e sociedade.

A proposta pedagógica, como é chamada na LDB, que aqui chamaremos de Projeto Político Pedagógico, é o eixo norteador da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola, que deve está comprometido com as múltiplas necessidades sociais e culturais da comunidade escolar.

Com o objetivo de contribuir com o processo de construção do projeto político pedagógico na escola, apresentaremos diferentes maneiras de fazê-lo e concebê-lo. Inicialmente discutiremos o conceito e a finalidade do projeto, em seguida as propostas de acordo com a concepção de três autores pesquisados.

1 Projeto Político Pedagógico - PPP

1.1 Conceitos

Para Vasconcelos (2002, p. 17) o Projeto Político-Pedagógico é:

[...] o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Sendo o PPP concebido como o plano global da escola, abrange a organização pedagógica e curricular, as normas disciplinares, a forma de gestão, a distribuição do tempo e do espaço, os mecanismos de participação e de organização da comunidade escolar, dentre outros aspectos que contribuem para a efetivação do papel social da escola.

O enfoque deste conceito está na organização coletiva da escola para enfrentar os seus problemas e dilemas e a partir de um diagnóstico, definir os rumos que irão seguir. A avaliação dos caminhos percorridos deve ser constante, o que caracteriza a (re) construção do Projeto, através do ciclo ação-reflexão-ação.

Para Veiga (2005, p. 22) o PPP é "[...] a própria organização do trabalho pedagógico da escola [...]", visto desta maneira, o foco do pedagógico está em criar mecanismos para que os alunos possam ingressar e permanecer na escola, que possam se desenvolver enquanto pessoa, enquanto cidadão, que a escola seja um espaço de constante aprendizagem significativa, que o PP possa ser “ também um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico

e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central” (VEIGA, 2005, p. 22).

Devemos ter clareza de que o projeto político-pedagógico não é:

[...] um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado (VEIGA, 2005, p. 12)

Esta distinção evidenciada pela autora, o torna responsabilidade não só do professor, da coordenação pedagógica ou da gestão, mas de todos os envolvidos no processo educativo. A realidade da escola não pode ser definida por uma elite pensante, mas pelas pessoas que fazem a escola, desta forma, passa a ser compreendido como a organização pedagógica e administrativa da instituição. Não podemos esquecer de que se continuarmos com práticas centralizadoras e excludentes, estaremos contribuindo para a perpetuação e não para a transformação social. A escola faz parte de um macro sistema, ao mesmo tempo em que o influencia é também influenciada por ele, compreendendo a educação desta maneira podemos construir um projeto conservador ou transformador.

A autora também aborda o significado “político e pedagógico”. Político por estar a serviço da inclusão da população majoritária, aquela que mais precisa da escola, atender a seus interesses e expectativa e assumir o compromisso com a formação para a cidadania. Pedagógico no sentido de definir e realizar ações educativas que visem à formação do cidadão participativo, responsável, compromissado e criativo. Ainda segundo a autora:

Político e pedagógico tem um significado indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade [...] (VEIGA, 2005, p.13)

Corroborando com a nossa concepção André (2001, p. 188) afirma que o projeto pedagógico deve “expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de Educação, bem como, às necessidades locais e específicas da clientela da escola”. A LDB traz em seu bojo no inciso I e II do artigo 14 o princípio da gestão democrática na escola, garantindo a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, bem como, a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, portanto, temos o direito e o dever de sermos autores e protagonista de nossa práxis.

Gadotti (2004) afirma que todo PPP está implícito por um referencial teórico-filosófico e político, pois o educador ao educar, está colocando em ação uma certa concepção de homem, de sociedade e de futuro. O referencial teórico indica o horizonte, o caminho para a ação, o fazer de forma consciente.

O projeto da escola deve indicar grandes perspectivas, quais os valores que orientam a ação educativa, as ideologias em jogo, uma discussão do contexto local, nacional e internacional. Ele deve retratar as aspirações, ideais e anseios da comunidade escolar, seus sonhos em relação à escola. (GADOTTI, 2004, p.3)

Desta maneira, a escola poderá através do projeto, fazer suas escolhas visando a inclusão de todos no processo educacional, se for feita de maneira participativa, a responsabilidade pelo alcance dos sonhos, desejos, anseios será coletiva. A sua elaboração é compartilhada por professores, pais, alunos, diretores, coordenação pedagógica e demais funcionários da escola.

Ainda segundo o autor, a construção do PPP não é uma tarefa fácil, vários obstáculos deverão ser enfrentados dentre os quais destaca o cansaço, o desânimo, as desistências dos que não conseguiram persistir para alcançar a meta desejada, a rotatividade de professores, o sistema que contrata por hora/aula, dentre outros. Vale ressaltar também, que há escolas que querem construir seu PPP de forma aligeirada. Um projeto não pode ser gerado do dia para a noite, há a necessidade de tempo para levantar, discutir e sedimentar as idéias. Ter conhecimento dessas dificuldades é fundamental para superá-las.

Uma das formas de superação desses obstáculos proposta por Veiga (2005) é criar situações que permitam a professores, coordenadores pedagógicos, gestor e demais funcionários da instituição a “aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.”

Além de apresentar os obstáculos, Gadotti (2004) propõe alguns elementos facilitadores para o êxito do projeto: a) uma comunicação eficiente: o projeto deve ser possível de ser concretizado e de fácil compreensão e interpretação; b) adesão voluntária e consciente; c) bom suporte institucional e financeiro, que significa vontade política, pleno conhecimento de todos, principalmente dos dirigentes, e recursos financeiros claramente definidos; d) controle, acompanhamento e avaliação; e) uma atmosfera, um ambiente favorável; f) credibilidade e um bom referencial teórico que facilite encontrar os principais conceitos e a estrutura do projeto.

1.2 Finalidades

Segundo Vasconcelos (2004, p. 21) “(..) é o projeto que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização, e através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade, e mesmo com os órgãos dirigentes.” Com a descentralização a escola passa a assumir de fato a autonomia pedagógica, administrativa e financeira.

Autonomia financeira com o poder de decidir sobre como e em que aplicar os recursos financeiros, sempre prestando contas à comunidade escolar e decidindo juntos as prioridades, bem como, efetivar parcerias com outras instituições/organizações com o intuito de contribuir na efetivação das ações que irão requerer investimentos.

Autonomia pedagógica, para organizar o tempo e o espaço escolar, definir seu currículo, claro levando em consideração a legislação educacional, decidir sobre as questões que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem, planejar, executar e avaliar os seus projetos e outras atividades inerentes à escola.

Autonomia administrativa que está imbricada pelo princípio da gestão democrática. Democracia implica a participação, no caso da educação, de quem faz a escola (pais, alunos, professores, coordenação pedagógica, direção, serventes, vigias, merendeiras...) nas decisões sobre as resoluções de problemas de ordem pedagógica, administrativa etc., referentes aos caminhos que a instituição deverá seguir.

O PPP exige dos educadores, pais, alunos o conhecimento do tipo de sociedade e de cidadão que pretendem formar, para a partir daí, definir as ações para a obtenção desses fins.

1.3 Elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP)

Para a construção do PPP, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual se detectou uma variedade de propostas. Vale ressaltar que é a escola que define a linha de construção do seu PPP, por isso é que existem escolas que apresentam estruturas próprias de organização do seu projeto que atendem as suas necessidades e estejam de acordo com a concepção de homem, de sociedade e de educação dos seus mentores.

A seguir apresentamos um **resumo** das propostas de acordo com seus autores.

1.3.1 Hilma Passos A. Veiga¹

a) Inicialmente são abordados os princípios norteadores do PPP:

A concepção do PPP como organização do trabalho da escola como um todo, deve estar sedimentada em princípios que nortearão a escola democrática, pública e gratuita:

- *Igualdade* de condições para o acesso e permanência na escola;
- *Qualidade*: que não pode ser privilégio de poucos, e deve ser propiciada a todos, é composta por duas dimensões: a formal, que enfatiza os instrumentos e os métodos; a técnica, “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” (DEMO, 1994, p.14); e a política que está voltada para os fins, valores e conteúdo, sendo condição imprescindível de participação. A escola de qualidade não pode admitir a repetência e a evasão, precisa criar mecanismos para evitá-las.
- *Gestão democrática*: compreende as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, assim como o compromisso com a educação das classes populares;
- *Liberdade*: que está associado à idéia de autonomia;
- *Valorização do magistério* que deve ser um princípio central na discussão do projeto.

Estes princípios devem permear todo o processo de elaboração do PPP na escola.

b) Proposta para Elaboração

São propostos sete elementos:

1º Finalidades: refere-se aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados pela escola. Questões:

¹ Para aprofundamento da proposta consultar: VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. IN _____. **Projeto político-pedagógico da escola**. 18ª. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

- a) Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?
- b) Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?
- c) Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?
- d) Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?
- e) Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa?

2º Estrutura Organizacional: é composta pela estrutura administrativa e pedagógica, a primeira assegura a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, fazem parte também todos os elementos que têm a forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliários, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica). A estrutura pedagógica refere-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo.

Questões:

- a) O que sabemos da estrutura pedagógica?
- b) Que tipo de gestão está sendo praticada?
- c) O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?
- d) Qual é o organograma previsto?
- e) Quais as funções educativas predominantes?
- f) Como são vistas a constituição e a distribuição do poder?
- g) Quais os fundamentos regimentais?

3º Currículo: é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que essa construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação dos processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar. Nesse sentido o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos: o currículo não é um instrumento neutro; não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado; a escola deve buscar nova forma de organização curricular em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e se inter-relacione em torno de uma idéia integradora.

4º O tempo Escolar: para alterar a qualidade do trabalho pedagógico, torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão da equipe de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada. É preciso tempo para que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar o PPP em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula.

5º O Processo de Decisão: as decisões são tomadas geralmente levando em consideração as relações hierárquicas de mando e submissão, de poder autoritário e centralizador, propõem-se a instalação de mecanismos institucionais visando a participação política de todos os envolvidos com o processo educativo na escola: processo seletivo de escolha de dirigentes, colegiados com representação de alunos, pais, associação de pais e professores, grêmio estudantil, processos coletivos de avaliação continuada dos serviços escolares etc.

6º As Relações de Trabalho: as novas relações de trabalho no interior da escola deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva do trabalho, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico.

7º A avaliação: acompanhar as atividades e avaliá-las levam-nos à reflexão, com base em dados concretos sobre como a escola organiza-se para colocar em ação seu PPP.

1.3.2 Danilo Gandin²

Gandin (1994) apresenta um roteiro composto pelo Marco Situacional, pelo Diagnóstico e pela Programação, para cada passo são exemplificadas questões para a construção do projeto.

a) **Marco Referencial:** é desdobrado em três aspectos

- **Marco situacional:** num primeiro momento o grupo expressa sua compreensão do mundo atual. Procura descrever e julgar o mundo nos aspectos social, econômico, político, cultural, religioso e educacional.

² Para aprofundamento da proposta consultar:

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **A prática do planejamento participativo**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

Questões para elaborar o marco situacional

1. Que aspecto da situação global (sócio-econômico-político-cultural-educativa...) chamam a atenção hoje, no Brasil e na América Latina?
2. Cite (e comente) algum ponto positivo e algum ponto negativo na situação global do mundo hoje?
3. Dentre as tendências de sociedade, hoje, quais as que mais chamam a atenção? Por que chamam a atenção?
4. Quais os valores preferenciais na sociedade de hoje? Como essas preferências se manifestam?
5. Qual lhe parece ser a explicação dos males da América Latina e do Brasil?
 - **Marco Doutrinal:** num segundo momento o grupo pode expressar seus ideais.

Exemplo de questões para elaborar o marco doutrinal:

1. Qual é o modelo da sociedade (uma ou duas características, explicitando-as) que deve seguir de rumo a nossos passos?
2. Que visão de homem deve fundamentar nossas opções sobre o próprio homem e sobre a sociedade?
3. Em que se fundamenta um ideal de sociedade participativa, democrática e justa?
4. Quais as características ideais da pessoa humana em geral? (cite uma ou duas) comente estas características, justificando a escolha.
5. Que valores devem estar presentes em uma sociedade humana? Comente os que indicar, fundamentando o porquê de sua presença e relacionando-os com outros.
6. Que postura esperamos do homem diante da sociedade?
7. O que significa ser o homem sujeito da história?
8. O que motiva o ser humano a tornar-se um agente de transformação?
9. Como cada homem pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa?

- **Marco Operativo:** é necessário um posicionamento a respeito do que é adequado para que a instituição planejada seja fator eficiente na aproximação da realidade existente à realidade idealmente descrita, no caso de um trabalho educacional vai se tratar de um posicionamento pedagógico que inclua a descrição do tipo de educação que se supõe adequada e coerente com os ideais de homem e de sociedade descritos no marco doutrinal e os principais enfoques de ação da instituição, de sua organização, de seu modo de ser, de sua metodologia.

Questões

1. Que significa educação voltada à realidade? Que características terá tal educação?
2. Que tipo de pedagogia se adapta a uma escola que pretende uma ação transformadora?
3. O que caracteriza a escola democrática, aberta e participativa?
4. Quais nossas opções fundamentais em matéria pedagógica? Comente as que indicar.
5. Que ideal temos para nossa escola?
6. O que significa ser o educando sujeito do seu próprio desenvolvimento?
7. Como se relaciona a escola com o processo transformador da sociedade? Que aliança faremos? Como aumentar e como diminuir nossa força?
8. Que princípios devem orientar nossa prática escolar?
9. O que é qualidade de ensino?

b) **Diagnóstico:** é a parte do plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no marco operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da escola). Trata-se de responder a seguinte pergunta: até que ponto nossa prática realiza o que estabelecemos em nosso marco operativo?

c) **Programação:** é uma proposta de ação para diminuir a distância entre a realidade da instituição e o que estabelece o marco operativo. Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo diagnóstico. É composta por:

- Objetivos;
- Políticas e Estratégias;
- Determinações gerais;
- Atividades permanentes.

1.3.3 Celso dos Santos Vasconcellos³

A proposta que apresentamos foi retirada do livro Planejamento Dialógico de Paulo Roberto Padilha, portanto algumas sugestões foram acrescentadas pelo referido autor, o que a tornou mais enriquecedora.

3.1. Construção coletiva do Marco referencial

³ Para aprofundamento da proposta consultar: PADILHA, Paulo Roberto. Planejamento dialógico e projeto político-pedagógico da escola. IN_. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

1. **Marco Referencial:** define qual é a visão de mundo, os valores e os compromissos que a escola está assumindo hoje e que expressa a sua própria cara, sua identidade e a direção, o rumo que deseja tomar. Sintetiza as nossas utopias e os nossos sonhos.

Passos para a Elaboração:

a) Como entendemos o mundo em que vivemos?

Elaborar perguntas que provoquem a reflexão sobre as causas remotas (longínquas, históricas) e próximas (atuais, do mundo contemporâneo) que interferem diretamente na nossa vida e na nossa realidade, como um todo.

Possíveis perguntas:

1. Como compreendemos, vemos, sentimos o mundo atual?
2. Quais são os seus principais problemas e suas maiores necessidades?
3. Quais são as causas da situação atual em termos sociais, políticos e econômicos?
4. Quais são os efeitos da globalização sobre a qualidade de vida no mundo de hoje?

b) Quais são as utopias que nos movem neste mundo?

Elaborar questões que tenham a intenção de verificar quais são as principais opções do grupo em relação à sociedade em que vive, buscando determinar um universo comum de valores, a partir do qual seja possível compatibilizar minimamente os sonhos, as esperanças e as expectativas do grupo, seus desejos e possibilidades em relação à construção de uma sociedade melhor, de seres humanos mais felizes etc.

Possíveis perguntas:

1. Que tipo de homem e de sociedade queremos construir?
2. Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?
3. Que tipo de relações devem ser estabelecidas entre professor e aluno, entre a escola e a comunidade?
4. Qual é o papel do Estado em relação à educação, em termos ideais?

c) Qual é a escola dos nossos sonhos?

O grupo poderá apresentar respostas a possíveis perguntas relacionadas, e como resolveriam, em termos ideais, os problemas mais próximos que atingem diretamente a escola. Encaminhamo-o aqui, para uma análise crítica dos principais problemas que a escola enfrenta, a partir dos dados que o grupo já tem a mão sobre o desempenho anterior da escola (dados do ano anterior).

Possíveis perguntas;

1. Em relação à dimensão pedagógica: como desejamos o processo de planejamento e a nossa autonomia pedagógica? Como desejamos o objetivo, o

- conteúdo, a metodologia e a avaliação? Como desejamos a disciplina, a relação professor-aluno?
2. Em relação à dimensão comunitária: como desejamos o relacionamento na escola e dela com a comunidade? Como desejamos o professor? Como desejamos o relacionamento com a família e com a comunidade?
 3. Em relação à dimensão administrativa: como desejamos a organização administrativa da nossa escola? Como desejamos a elaboração do regimento escolar? Como desejamos a comunicação na nossa escola?
 4. Em relação à dimensão financeira: como desejamos a nossa autonomia financeira? Como desejamos investir os recursos da escola? Como desejamos participar da gestão financeira da escola?

A resolução dos três passos anteriores define o marco referencial. Agora é o momento de saber interpretar, de entender o estar sendo de cada escola, o estar sendo de todos que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o trabalho ali realizado. Essa fase exige os seguintes passos:

1. Avaliação dos resultados do ano anterior

Questões levantadas:

- a) Quais foram os principais problemas que dificultaram a realização de nossa proposta pedagógica?
- b) Quais foram os índices de evasão na nossa escola?
- c) Quais as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula?
- d) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola e pelos diferentes segmentos escolares?
- e) Como os recursos foram aplicados e utilizados na escola? Quais foram as principais fontes? Elas foram suficientes?
- f) Houve participação do coletivo escolar na decisão sobre onde, como e quando aplicar os recursos?

2. Definição da “leitura de mundo”, guia para o levantamento de dados sobre a estrutura física e a organização sócio-cultural da escola e do seu entorno.

3. O que faremos em nossa escola?

Esta etapa consiste na elaboração da programação. As ações propostas pelos segmentos escolares devem ser viáveis e exequíveis, ou seja, possíveis de serem realizadas. As propostas de ação podem ser de quatro tipos:

- a) Ação concreta: proposta de uma ação que tem um caráter de terminalidade que se esgota ao ser executada. Deve conter: o que e para que, quer dizer, que tipo de ação se propõe e com que finalidade.
- b) Linha de ação: indica sempre um comportamento, uma atitude, um modo de ser e de agir.
- c) Atividades permanentes: são propostas de ação que se repetem, que ocorrem com determinada frequência na instituição.
- d) Determinações: são ações marcadas por um caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos.

Concluindo é apresentada a estrutura básica do PPP

1. Identificação do Projeto
2. Histórico e justificativa
3. Objetivos gerais e específicos
4. Metas
5. Desenvolvimento metodológico
6. Recursos
7. Cronograma
8. Avaliação
9. Conclusão.

Conclusão

Podemos afirmar, de acordo com o que foi exposto, o que caracteriza um Projeto político-pedagógico:

- É uma proposta elaborada coletivamente que objetiva a transformação da escola;
- Possível e concreto;
- Contém as necessidades e perspectivas de todos da escola;
- Estabelece os caminhos a serem percorridos pela escola, portanto sujeito a avaliações e reorientações.

E o que não podemos considerar como Projeto político-pedagógico:

- Um documento redigido por uma minoria privilegiada;
- Trabalho de equipe de especialistas ou gestores;
- Bicho de sete cabeças
- Realização de anseios pessoais ou de grupos;

Apresentamos apenas um resumo das propostas defendidas pelos seus autores, que a escola poderá utilizar de forma coletiva. O desafio será criar mecanismos que garantam a participação efetiva de pais, alunos, professores, coordenação pedagógica, serventes, vigias, merendeiras, bibliotecários, coordenadores do laboratório de informática e da TV Escola, sala de leitura, auxiliar de disciplina...

Cabe agora a equipe que irá coordenar os trabalhos de construção do PPP da escola, decidir (ou levar as propostas para a plenária), qual é o melhor caminho a ser percorrido.

Referências

GADOTTI, Moacir. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola**. Secretaria de Educação de Minas Gerais, Projeto de Capacitação de Dirigentes-Escola Sagarana. (s.l: s.n), 20 p. Apostila.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **A prática do planejamento participativo**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

As Relações de Poder no Processo de Avaliação da Aprendizagem

Profa. Ms. Maria Aparecida Nascimento da Silva*

Resumo: Este artigo é um estudo das relações de poder dentro do processo de avaliação da aprendizagem de primeira a quarta séries do ensino fundamental enfocando que estas relações podem ser vivenciadas sob duas óticas: a primeira trata o poder numa dimensão coercitiva, em que o educador exerce função de mandante e o aluno de obediente. Nesse enfoque utilizam-se algumas armadilhas para punir os alunos, como por exemplo, a prova que é sistematizada com questões que exigem simples memorização e que possui critérios de pontuação que exaltam a necessidade do enfoque apenas quantitativo. A segunda trata do poder da avaliação da aprendizagem, relação que pode ser compartilhada não numa perspectiva repressora, mas dinâmica e dialógica, por conseguinte, democrática, pois nessa relação flui um clima de liberdade e emancipação a partir do momento que se promovem atividades críticas, criativas e inovadoras como, pesquisas, seminários, painéis, e debates, que conduzem os alunos a questionamentos, à crítica e a reflexão.

Palavras chave: Poder. Avaliação. Democracia.

Abstract: This paper is a study of the relationships of power within the process of evaluation of learning in elementary school classes and stresses that these relationships can be experienced from two standpoints: the first deals with power in a coercive dimension, in which the educator acts as a commander and the student as the obedient one. In this dimension some traps are used to punish students, like for example, the test which is systemized with questions that demand simply memorization and which have grading criteria that emphasize the necessity of an approach that is only quantitative. The second deals with the power of the evaluation of learning, a relationship that can be shared not in a repressive perspective, but in a dynamic and dialogical one, thus, democratic, because this relationship provides an atmosphere of liberty and emancipation once critical, creative and innovating activities such as researches, seminars, panels and debates are carried out to lead students to questions, criticism and reflection.

Key-words: Power. Evaluation. Democracy.

I Avaliação Escolar: Os Mecanismos de Poder na Escola

É necessário analisar em que consiste o dispositivo de regulação chamada "poder", mecanismo que perpassa nas diversas qualidades da ordem social. Assim sendo, vale ressaltar dois filósofos da história, que evidenciam o poder numa perspectiva antagônica.

* É doutoranda pela Universidade Autónoma de Assunpción/Paraguay. E-mail: mcidans@bol.com.br

O primeiro é o italiano Nicolau Maquiavel (1464-1527). Ele evidencia em sua obra, *O Príncipe*: "um príncipe prudente deve pensar numa maneira de fazer com que os cidadãos, sempre e em qualquer circunstância, tenham necessidade do estado e dele, com o que lhe serão, depois, sempre fiéis". (1999, p. 77). Observa-se, nessa referência do autor, que o poder político tem a preponderância de regular as lutas e tensões das classes sociais: a classe dos poderosos e do povo. Ele afirma que essas lutas e tensões sempre existirão; é ilusão a busca do bem comum a essas duas classes. Comprova-se, então, que a política tem como objetivo a manutenção do poder. E, para manter o poder, os príncipes (governantes) devem lutar com todas as forças possíveis, independente do juízo da moral e da ética.

Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo de origem suíça, enaltece os valores da vida natural e ataca o autoritarismo, entendendo que

o poder soberano, por mais absoluto, sagrado e inviolável que seja, não passa nem pode passar dos limites das convenções, e que todo homem pode dispor plenamente do que lhe foi deixado, por essas convenções, de seus bens e de sua liberdade, de sorte que o soberano jamais tem o direito de onerar mais a um cidadão do que a outro, porque, então, tornando-se particular a questão, seu poder não é mais competente. (1999, p. 98).

Em uma de suas grandes obras, entre elas, *Do Contrato Social*, Rousseau expõe a tese de que o soberano deve conduzir o estado, segundo a vontade geral de seu povo, na busca do bem comum. O estado, com base democrática, teria oportunidades de possibilitar a todos os cidadãos regime de igualdade política. Exalta, também, a liberdade, afirma que todos os homens são livres, e, renunciar a ela, significa renunciar a própria qualidade de homem.

Ao analisar tais concepções, conclui-se que, na primeira, o poder tem dimensão coercitiva, admite-se que, antes de tudo, é a capacidade de mandar e se fazer obedecer, quem manda, pois, tem potência-imposição de sua própria vontade no interior de uma relação social. Tem força e dominação, isto é, imposição de uma ordem que deve ser obedecida por um determinado grupo de pessoas. O poder se configura: ordem-obediência, ou seja, se alguém tem poder, é pelo fato de que um outro deixa de ter.

Na segunda, o poder é visto numa dimensão de igualdade, em que o homem constrói seu poder a partir das relações sociais, num clima de liberdade, pautado na ética.

Nesse sentido, podem-se contextualizar tais idéias dentro das relações humanas na escola, entre os vários segmentos que a compõem, principalmente no processo da

avaliação da aprendizagem que perpassa no cotidiano da sala de aula, na relação professor-aluno.

Apesar dos avanços que se originam nas diversas teorias, descritas no primeiro capítulo, em que o processo de avaliação da aprendizagem é visto numa perspectiva mais progressista; atualmente, ainda, a avaliação está vinculada à classificação. É comum observar, nas relações de poder entre professor e aluno, o professor ordena ao aluno para que, obrigatoriamente, estude um dado assunto; busca meios de se fazer obedecer, aplica provas para efetivar o cumprimento da ordem. Enquanto que o aluno tem de submeter-se às ordens emanadas pelo professor.

De fato, as práticas rotineiras da avaliação se caracterizam pelo abuso de poder, simples função seletiva e sancionada, em que o aspecto preponderante é a punição e a seleção. E, por isso, caracteriza-se como uma postura autocrática e burocrática, pois o objetivo principal visa ao cumprimento, articulado com as exigências estabelecidas pelos setores administrativos e técnicos da escola.

A prática escolar está pautada no modelo teórico da sociedade, que pressupõe as posturas de conservação e reprodução: o autoritarismo de Maquiavel, "é preciso que, para se conservar, um príncipe aprenda a ser mau, e que se sirva ou não disso de acordo com a necessidade" (1999, p. 99). Daí, na escola, a prática da avaliação, também, remete-se autoritária, pois, "a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje tomada in generi, está a serviço de uma pedagogia dominante, a qual, genericamente, pode ser identificada como modelo liberal conservador [...]". (LUCKESI, 1995, p. 2).

O exercício do poder ocorre por meio das instituições, como o Estado e, por conseguinte, as escolas, que são grupos sociais sistematizados possuem normas padronizadas, impostas aos indivíduos, na maioria das vezes, independentemente de suas vontades. Esse modelo disciplinador conduz uma outra postura do professor, ele passa a ser um ditador, usando a avaliação como arma, 'um instrumento de controle' que tudo pode. Através deste uso exagerado do poder, o professor mantém o silêncio, 'a disciplina' dos alunos [...]". (SAUL, 1988, p. 49).

Sendo a avaliação, a partir desse enfoque, um processo disciplinador, então, torna-se um ato de coação, de ordem-obediência, o professor, "por ser autoridade, assume a postura de poder [...]. Aparecem as armadilhas nos testes, surgem as questões para apagar os despreparados, nascem os testes para derrubar todos os indisciplinados". (LUCKESI, 1995, p. 35).

Muitas vezes, o professor aplica a prova, como instrumento de avaliação, com a intenção de fazer julgamento da aprendizagem individual, sem perceber a totalidade dos conhecimentos construídos, não enxerga a prova como instrumento de avaliação do processo educativo como um todo. Geralmente, observam-se questões que exigem a memorização, que buscam o acúmulo de informações, e o conteúdo, a maioria, não tem significado para o aluno. As respostas das referidas questões devem estar pautadas naquilo em que o professor já definiu como correto. Vejamos um exemplo simples,

evidenciado através do relato da professora que atua em escola pública, na primeira série do ensino fundamental:

Pergunta: Qual o animal que tem pena?
Resposta: "gato" (criança de 7 anos)

A professora questiona à criança o motivo da resposta "gato". O menino respondeu enfatizando: – "O animal que eu mais tenho pena é o gatinho!"

Constata-se que a comunicação dos testes expressa um modelo domesticador, a resposta do aluno no exemplo tem um papel singular e inteligente, lógico que envolve inclusive sentimentos, mesmo não estando de acordo com a resposta esperada pela professora, pois nesses termos, "se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas 'corretas', embora diferentes das esperadas por quem perguntou" (MORETTO, 2004, p.99). A questão transforma-se num conjunto de palavras sem qualquer contexto temático. Isso demonstra que o poder exercido pela professora foi extremamente individual, estabeleceu uma resposta pré-definida, sendo a única possível.

O professor, ao detectar que uma questão foi respondida errada pela maioria dos alunos, não se sente responsável por tal fato, ou seja, exclui-se do processo ensino-aprendizagem através do poder que determinou a si próprio, até porque a maioria dos educadores tem certeza que no processo ensino-aprendizagem não está em jogo a sua competência, mas apenas a do aluno.

De acordo com Foucault, o exame existe como uma estratégia que limita o sujeito nos marcos do poder e do saber pela possibilidade de avaliação individual que carrega. Estabelece comparações entre os indivíduos, visando a sua classificação. Ressalta:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normatiza. É um olhar normatizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e castigar. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual são diferenciados e são sancionados. (1978, p. 189).

Nesse prisma, temos outro aspecto relevante do poder na sala de aula: os critérios de pontuação. Na maioria, de um número de 10 (dez) questões, o professor ressalta: uma é minha! Essa questão nem mesmo ele (professor) sabe o significado para aprendizagem. Isso demonstra um "poder" sobre o conhecimento, que visa a aprisionar todos os educandos, consiste num poder "absoluto" sobre os alunos.

A sala de aula transforma-se num espaço de luta, embate, que se caracteriza numa guerra eminentemente desigual. De um lado: o professor-detentor do conhecimento; e de outro: o aluno – aquele que não sabe. O poder das provas e testes

tem ampla dimensão nas escolas públicas e privadas, sem existir possibilidade de defesa dos alunos, efetua-se nas diversas posturas desses o medo e a submissão.

Outra forma de poder presente na escola é a utilização da tinta vermelha. Representa o destaque do erro, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. No âmbito social, o vermelho significa situações de negação, perigo, de não fazer. Na escola esse significado fortalece, constitui um mecanismo de poder, pois a partir do momento que o professor utiliza a caneta vermelha na correção dos cadernos e provas, define sua verdade absoluta, coloca a culpa do "não saber" exclusivamente ao aluno.

Também, como estratégia de poder, é comum, atualmente, encontrar "recados" para alunos e pais, dos mais diversos possíveis. Como exemplo, tem-se: " – Ma-ra-ra-vi-lho-so!", " –Você foi ótimo!", " – Parabéns!", esses como aspecto positivo; como enfoque negativo: " – Precisa melhorar!", " – Você não fez o dever de casa!", " – Não gostei!". Todos demonstram, curiosamente, clima de premiação e punição, na qual, novamente, os resultados negativos estão sob a responsabilidade única dos alunos.

Fator que também merece destaque das relações de poder é a de transmissão e definição de alguns conteúdos, que são elaborados de forma linear. Os professores reúnem-se na semana pedagógica, estabelecem conteúdos de acordo com os parâmetros determinados pelo sistema, pelo diretor e serviço técnico da escola.

Nesse sentido, Foucault, apud Rezende afirma que:

[...] descrever o aproveitamento dos saberes como normas disciplinares torna a existência deles modelo do exercício do poder, diferente do poder do Estado, ainda que a ele articulados. Analisa as formas de poder e coloca em defesa a necessidade de localizar os mecanismos de controle que estão ligados a cada papel no caso do diretor, do especialista, do professor, do aluno e ainda, de como esse micro poder possui uma especificidade marcada pelas histórias de cada um. (1995, p. 148).

No âmbito da escola, é muito presente a hierarquia do poder, que inicia pelas secretarias de educação, que ordenam, e os técnicos, professores e alunos que executam.

A ordem das mantenedoras é fator preponderante, cria-se clima de tensão dentro da escola. Impõem os aspectos pedagógicos, ou seja, o professor deve reproduzir conteúdos sistematizados, descritos nas propostas curriculares, que são cientificamente

organizados numa estrutura lógica. Essas posturas ainda estão pautadas em autores tradicionais⁴ e tecnicistas⁵. Turra aponta que:

O conteúdo é uma parte integrante da matéria-prima; é o que está contido em um campo do conhecimento. Envolve informações, fatos dados, conceitos princípios e generalização acumulada pela relação a um âmbito ou setor da vida humana [...]. Os bens culturais, quando adaptados, elaborados e organizados pedagogicamente, compõem os conteúdos programáticos. Estas constituem a fonte de onde o professor seleciona o conjunto de informações que trabalhará com seu aluno. (1998, p. 104).

Gagné, no mesmo enfoque, considera o conteúdo numa perspectiva ordenada, enfatiza que "a importância de se esquematizar a seqüência de aprendizagem reside no fato de que esse procedimento nos capacita a evitar os erros que originam da omissão de etapas essenciais a um determinado campo do conhecimento". (1974, p. 156)

Existe uma ordem hierárquica na organização dos conteúdos que devem estar inter-relacionados de forma organizada. Observa-se uma preocupação: compete ao professor a responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos segundo seus critérios e princípios, "[...] o professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados do seu grupo [...]" (TURRA, 1998, p. 102). Essa preocupação se caracteriza na reprodução de poder do professor, ele detém o controle, o aluno deve aprender a aprender sem nenhum direito de participar e dialogar com o educador. Assim, cabe ao professor definir o conhecimento, a direção e coordenação pedagógica têm a tarefa de fiscalizar de que forma o professor está ensinando o conteúdo para que o aluno obrigatoriamente aprenda, como se fosse depósito de informações, moldando o tipo de aluno que a classe dominante almeja. "A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientes ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder do diretor, do vice, do orientador, do professor, como também do próprio aluno à revelia [...]" (REZENDE, 1995, p. 3).

Portanto, nesses termos, o processo educativo se caracteriza por um caráter escravagista que impõe o poder do homem sobre o homem; surgem duas classes: os dominantes e os dominados.

O processo de dominação contribui para evidenciar os tipos de métodos que são utilizados no cotidiano da escola são essencialmente expositivos. Há supremacia da

⁴ Para os autores tradicionais a transmissão do conteúdo deve ser numa perspectiva lógica, pois esse evidencia a verdade absoluta. O aspecto preponderante é aprender a cultura acumulada de geração para geração.

⁵ Para os autores tecnicistas os conteúdos representam a obtenção de informações específicas e ordenadas, que objetiva a produtividade do conhecimento, expressos em testes.

dimensão técnico-instrumental, em que segue caminho linear para o alcance dos objetivos, cria-se um vício didático: o professor é o transmissor; o aluno, receptor. Circunscreve-se a exposição puramente simples do conteúdo, sem qualquer relação com o mundo social. Tal modelo reproduz uma aprendizagem repetitiva sem análise crítica acerca do objeto estudado. A escola, então, transforma-se num

[...] terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça a ordem estabelecida e possibilidade de libertação. (SNYDERS, 1981, p. 106).

A avaliação, nesse contexto, passa a ser um instrumento de ameaça, tipo "guilhotina" que a qualquer momento pode capturar aqueles que desobedecem as ordens normalizadas pela escola. As unidades escolares reproduzem e massificam o capitalismo selvagem vivenciado nos vários segmentos da sociedade. A luta do e pelo poder é desigual na escola; não existe possibilidade de defesa; os maiores (adultos) dominam através de castigos e determinam o destino das crianças, principalmente, nas primeiras séries do ensino fundamental.

II A Reinvenção do Poder na Prática de Avaliar

Vamos resgatar a idéia de Rousseau ao retratar sobre o poder: "cada um de nós põe sua pessoa e poder sob uma suprema direção da vontade geral, e recebe ainda cada membro como parte indivisível do todo". (1999, p. 49). Nesse processo, cada indivíduo pode passar a assumir obrigações, sem estar submetido à vontade única de uma pessoa. Defende a liberdade e critica a submissão: "o homem nasceu livre, e, não obstante, está acorrentado em toda parte [...]". (ROSSEAU, 1978, p. 37).

Também Foucault (1978) reforçou tal idéia e afirma que o poder não poderá ser entendido como fenômeno de soberania, mas contextualizado nas relações sociais, pode, obviamente, ser exercido por qualquer indivíduo. Portanto, não há possibilidade de apropriar-se desse fenômeno como um objeto. Para compreender o poder, significa entender quais as "formas" de realizar seus desdobramentos na sociedade. Uma dessas estratégias se evidenciam nas relações existentes entre os atores escolares: professores e alunos, principalmente. As relações de poder se efetivam através da instrumentalização da posse e manutenção do poder por esses atores.

Depois das várias situações que relatamos sobre o "fazer" da avaliação da aprendizagem, que se caracteriza pela submissão e coação, parece quase impossível a mudança nas relações de poder que são retratadas por Rosseau e Foucault, mas

segundo Freire, "é certo que mulheres e homens podem mudar o mundo para melhor, [...] o que não é, porém, possível, é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia [...] os sonhos são projetos pelos quais se luta". (2000, p. 53-54).

Assim sendo, será possível mudança na prática da avaliação da aprendizagem desde que a escola comece a pensar coletivamente numa nova diretriz de avaliação democrática, pois à idéia de democracia, acrescentou "[...] ao ideal de liberdade o ideal de igualdade pelo qual o poder dos particulares deveria ter a mesma medida, a fim de que o maior não ameace o menor[...]" (CUNHA, 1992, p. 186). Segundo Cunha, através da ação democrática, garante-se a idéia de reflexão e análise crítica da práxis que vem sendo vivenciada pelos agentes que fazem parte do processo educativo na escola. O princípio da liberdade e participação dinâmica, que envolve todos os segmentos das unidades escolares, principalmente, os alunos, sujeitos do contexto educacional, significa o direito de serem envolvidos, orientados e assessorados nas suas reais dificuldades de aprendizagem, podem, inclusive, interferirem no processo de avaliação, propondo sugestões concretas numa ação que esteja contextualizada à disciplina, pautada no respeito, ou seja, na ética, pois,

para que haja conduta ética é preciso que exista um agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado [...]. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações de seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. (CHAUI, 2003, p. 163)

Diante desses pressupostos, conclui-se que os valores éticos existem como garantia de nossa condição de sujeitos, de certa forma eles proíbem moralmente que nos transformemos em coisas usadas e manipuladas por outros. Então é claro que os educadores, ao exercerem a avaliação democrática, terão habilidade de informar sobre os critérios de avaliação a seus alunos, numa perspectiva de negociação e co-gerenciamiento de todos os elementos que estão inseridos no currículo: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, sem, necessariamente, com isso, perder seu poder. Na verdade, o poder será exercido por todos numa dimensão de flexibilidade, de pluralismo de idéias, em que a avaliação da aprendizagem seja vivenciada com procedimentos e instrumentos coerentes, estendendo as decisões ao professor e aos alunos.

Sabe-se que é comum na prática avaliativa aplicação de provas, são tradicionalmente aplicadas três a quatro vezes durante o bimestre e, por esse fato, é denominada de avaliação processual. Mas "se tivermos que elaborar provas, que sejam

bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes" (MORETTO, 2004, p. 96), ou seja, a prova é um dos instrumentos avaliativos que serve para diagnosticar o nível de entendimento sobre um determinado conteúdo trabalhado.

Como já afirmamos, Moretto (2004) enfatiza sobre a necessidade de contextualizar as questões que compõem uma prova na qual "o texto deve servir de contexto" [...] (2004, p. 110). Ao se elaborar uma questão, é preciso que o educando tenha dados no texto e, a partir deles, responda com maior precisão. Outro fator é o da parametrização que é a indicação clara e precisa dos critérios de correção.

Por exemplo, 'Disserte sobre ditaduras e democracias' é uma questão sem parâmetro para correção, enquanto 'Escreva quatro substantivos próprios que iniciam com vogal' é um exemplo de questão parametrizado. Nela o parâmetro é escrever quatro substantivos. (MORETTO, 2004, p. 119).

No exemplo, está evidente, na primeira questão, vale aquilo que o professor definiu como correto, por isso, é importante fundamentar a questão através de textos, que sustentem com precisão as respostas.

A exploração da capacidade de leitura e de escrita do aluno é elemento essencial no contexto de uma prova. Deve-se, de acordo com Moretto (2004), colocar textos que conduzam os alunos à leitura, para provocar resposta, de forma escrita, com argumentação, assim, as questões devem ser operatórias e não transcritórias. As questões operatórias exigem do educando operações mentais, buscam relações significativas num universo simbólico de conhecimentos. Já as questões transcritórias exigem apenas uma pequena descrição de informações, que foram decoradas, sem nenhum significado para o dia-a-dia do aluno. Analisemos um exemplo dessa prática

Questão (encontrada na prova de 1ª série do ensino fundamental)

O Porquinho Pancho

Pancho é um porquinho gorducho e comilão [...] (D'olim Morote)

1. O personagem da história é um animal. Como ele é? (Resp. Pancho é um porquinho gorducho e comilão.). (MORETTO, 2004, p. 122).

Observa-se que a operação limitou o aluno a transcrever as respostas do texto para a resposta relacionada à pergunta do professor. É um exemplo que subestima a capacidade de interpretação e a lógica da criança, bem como a lógica do próprio professor, pois, para elaborar instrumentos de avaliação, exigem-se do educador habilidade, conhecimento específico e crítico de cada ciência.

Os critérios de elaboração descritos por Moretto, em nenhum momento tiram a autoridade e o poder do professor. Há, sim, possibilidade de um paralelo entre o que se ensina e o que se aprende. A avaliação democrática exige que os alunos expressem

sua opinião, a partir da fundamentação explicativa do mediador, considerando, nessa relação, a superação das dificuldades encontradas.

O verdadeiro sentido pedagógico da avaliação é conduzir o professor a analisar os significados dos "poderes" na sala de aula. O referido significado se expressa, através de outros instrumentos, como seminários, painéis, debates, pesquisas, e não como um único instrumento chamado "prova". Vivenciar outras experiências avaliativas significa oportunizar conhecimentos relacionados à história de vida dos educandos.

O erro, inserido nas diversas construções do conhecimento.

especialmente no caso da aprendizagem, não deve ser fonte de castigo, pois é um suporte de auto-compreensão, seja pela busca individual (na medida em que me pergunta como e por quê errei), seja pela busca participativa (na medida em que um outro – no caso da escola, o professor – discute como aluno, apontando-lhe os desvios cometidos em relação ao padrão estabelecido). Assim sendo, o erro não é fonte de castigo, mas suporte para o crescimento. [...], o erro é visto como forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subseqüentemente possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. (LUCKESY, 1995, p. 58).

O correto é todo o conhecimento que está dentro dos padrões normativos, já que o professor o detém e domina-o numa postura de saber mais, de ser auto-suficiente, pela conquista do conhecimento científico. O aluno, por outro lado, se foge desse padrão, carrega sempre a culpa de incapacidade, cria traumas psicológicos (o medo e a vergonha). De acordo com Luckesy, "a vergonha e o medo de não saber, [...] devem servir de um lado como lição para o aluno que não aprendeu. [...] o vitupério do professor é uma forma de castigar e deixar o aluno tenso, bem como publicamente desvalorizado". (1995, p. 50).

Os erros da aprendizagem, que seguem em função de um padrão pré-estabelecido pela própria ciência, são o ponto crucial para o auto-conhecimento, a partir do momento que são entendidos. Se o aluno não conseguiu aprender naquele momento, é porque não houve a transmissão do conhecimento que o conduzisse a sua apropriação. O erro é a origem do conhecimento que está sendo construído, é o conflito cognitivo. Segundo Hoffmann, é

Uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. São movimentos, provocações, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (1998, p. 57).

A figura do professor é indispensável, pois exerce o papel de mediador, o processo ensino-aprendizagem transforma-se numa dinâmica interativa. O educador oportuniza atividade que é gerada pelo próprio educando, ele questiona, critica, reflete,

busca meios de superação, seleciona as informações que adquiriu no meio físico e social, apreende, e dá novo significado. Esse processo está, conseqüentemente, sendo acompanhado por aquele que propôs a tarefa: o professor. Partindo desse pressuposto, busca-se gradativamente uma nova idéia de ensino-aprendizagem, o educando, com o rol de conhecimentos que traz, vai apropriando-se dos novos conhecimentos que a escola oferece, constrói seu próprio saber, interagindo com o professor e com os demais alunos que fazem parte do contexto de sala de aula.

A relação hierárquica que estava centrada na figura do professor rompe-se, transformando todos os atores do processo em autores, valoriza-se a contribuição individual de todos esses agentes, educador e educando. As relações de ensino aprendizagem que acontecem através de acordos, efetivam o estabelecimento de limites no coletivo num clima de respeito recíproco. Com essa dimensão, criam-se situações criadoras, novas idéias, outros horizontes numa dinâmica dialógica. Daí, o poder avaliativo é construído de forma transparente e autêntica, sem perder de vista a autoridade do professor. Freire evidencia que "o importante é que o professor democrático nunca, [...] transforme a autoridade em autoritarismo. Ele nunca poderá deixar de ser uma autoridade [...]. Sem autoridade é muito difícil modelar a liberdade do estudante". (1987, p. 115).

Conclusão

A partir dos pressupostos enfatizados conclui-se que a avaliação se desenvolve como instrumento de aprendizagem, pois através da compreensão e solidariedade flui um clima libertador e emancipatório. O clima de liberdade e emancipação também deve ser contextualizado na construção dos conteúdos escolares, ele não pode mais ser visto, exclusivamente, numa perspectiva técnica, ou seja, a organização e seleção dos conteúdos não devem ser entendidas numa dimensão hierarquizada, sendo o professor o único capaz de decidir, de acordo com sua lógica, o destino dos alunos, em que se mantém um poder indestrutível. O processo de sistematização dos conteúdos consiste na unidade teoria e prática que deve estar articulado aos reais interesses e necessidades da clientela escolar. Então, diz Vasconcellos: "Qual deve ser o conteúdo da avaliação da aprendizagem? Tal pergunta nos remete imediatamente a outra: quais os conteúdos trabalhados pela escola?". (2003, p. 92).

Coll (1996)⁶; Zabala (1998)⁷ apud Moretto (2004), respondem os referidos questionamentos de Vasconcellos e evidenciam que existem três tipos de conteúdos: factuais/conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos factuais — são os relativos a fatos, acontecimentos, situações, fenômenos; por exemplo: — Descreva o contexto geográfico onde aconteceu a Guerra de Canudos. O caráter desse conteúdo é eminentemente descritivo; conceituais — são aqueles que constituem um conjunto de conceitos e definições relacionadas aos saberes construídos, exemplo: se a situação a ser estudada é a ocupação territorial em uma determinada região, é importante saber o que seja densidade democrática, migração interna. Os conteúdos procedimentais — regras técnicas, métodos, destreza; são conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, saltar, recortar, etc. Os conteúdos atitudinais — a formação para os valores como: o respeito, a responsabilidade, a honestidade, isto é, a predisposição do sujeito para atuar de maneira ética.

Todos os conteúdos referendados pelos autores são imprescindíveis para o processo de construção do conhecimento, a partir do momento que são articulados com as realidades dos alunos e preeminente para quem ensina e aprende.

Compete realmente ao professor a seleção desses conteúdos, pois para isso precisa de competência "que é a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos) visando abordar uma situação complexa" (MORETTO, 2004, p. 19). Mas, a seleção não

⁶ COLL, César et alii. *O Construtivismo na Sala de Aula*. Série Fundamentos (132). São Paulo: Ática, 1996.

⁷ ZABALA, Antoni. *A prática educativa*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

se limita única e exclusivamente ao educador, deve ser discutida com o grupo (aluno) na busca de identificar seus anseios.

Considera-se, nesse processo, que o cognitivo do educando não está dividido em partes fragmentadas como se existisse uma gaveta para cada disciplina; seu conhecimento está vinculado em uma totalidade de várias informações que envolvem competências, atitudes, valores e sentimentos. Logo, os conteúdos devem ser definidos a partir de um caráter interdisciplinar que é a integração das várias ciências.

Para isso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento acerca dos caminhos a serem percorridos em cada área do conhecimento. Dessa forma, é importante mostrar a importância da relação entre conteúdo e método.

É preciso reconhecer que o método de ensino tem que exercer função política articulada aos objetivos que se pretende alcançar, na perspectiva de motivar e orientar o educando para assimilações dos conteúdos trabalhados no contexto escolar, bem como na sua relação com o meio natural, cultural, social e econômico.

Diante desse desafio, o método de ensino deve corresponder ao método de aprendizagem que implica na inter-relação e integração do professor e aluno, transforma-se então o ato de ensinar e aprender na dimensão dialética do conhecimento. A ação didática passa, assim, a concretizar a unidade teoria e prática, compreende a realidade, para conseqüentemente entender o objeto de estudo que é vivenciado no cotidiano escolar.

As estratégias de reinvenção do poder, na prática de avaliar, são possíveis desde que todos os segmentos da escola integrem-se na tentativa de exercer um olhar reflexivo, consciente, curioso, indagativo e humanizador, que se traduz em compromisso com as classes menos favorecidas da população.

Referências

- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.
- CUNHA, José Auri. **Filosofia: iniciação à investigação filosófica**. São Paulo: Atual, 1992.
- FOUCAULT, M. **Vigilar y Castigar**. Madri: Siglo Vientiuno, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: INL, 1974.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem Escola: Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova cultural, 1999.
- MORETTO, Pedro Vasco. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: D P&A, 2004.
- REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ROSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ensaio sobre a origem das línguas**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e Luta de Classe**. Trad. Maria Helena Albarran. Lisboa: Moraes, 1981.
- TURRA, Maria Godoy Clódia. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto-Alegre: Sagra Luzzato, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Liberdade Editora, 2003.

TIC's: As Novas Tecnologias da Aprendizagem na Universidade

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz*

Resumo: Este artigo discute a cristalização da informação ao longo da história da humanidade e a aplicação das novas TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) na universidade como ferramenta de ensino e aprendizagem. O uso da internet de forma geral e o processo de composição e aplicação da *WebQuest* em sala de aula e suas conseqüências para a educação. A conclusão nos aponta que cada vez mais as formas tradicionais de ensino/aprendizagem estão sendo substituídas pelo uso de tecnologias telemáticas, embora a forma textual de preservação do conhecimento continue atual, bem como a imagem, que são empregadas em larga escala nos meios multimídia, estejam acarretando também o surgimento da produção do hipertexto e da realidade virtual.

Palavras-chave: Educação. WebQuest. História. Tecnologia. Telemática.

Abstract: The present article discusses the crystallization of information throughout the history of mankind and application of the new ICTs (information and communication technologies) in the university as tools for both the teaching and learning processes. The use of internet in general and the process of composition and application of WebQuest in the classroom environment and their effects on education. The conclusion points out that traditional forms of teaching/learning are steadily being substituted by the introduction of telematics technologies, although the textual form of knowledge preservation is still up-to-date, as well as the image, both of which are largely employed in all kinds of multimedia, lead to hypertext and virtual reality production.

Key-words: Education. WebQuest. History. Technology. Telematic.

I Introdução

Este trabalho trata-se de artigo de divulgação e discute algumas das novas tecnologias da informação que se apresentam à educação, dentre elas estão a telemática e a internet. E dentro da rede mundial de computadores existe a WebQuest como parte integrante das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's. Assim este artigo procura refletir e avaliar algumas conseqüências que essas tecnologias da informação e da comunicação acarretam ao contexto do ensino aprendizagem na universidade?

* Professor universitário. E-mail: gnlschulz@pop.com.br

II O método

O método de investigação deste trabalho consiste em pesquisa bibliográfica sobre os trabalhos do próprio inventor da WebQuest, Bernie Dodge e de um dos maiores estudiosos do assunto na Espanha, Julio Cabero Almenara.

Nuestra sociedad ha pasado por diferentes revoluciones, que a grandes rasgos han ido desde la agrícola y artesanal, a la industrial y de la información o del conocimiento, que es en la que nos desenvolvemos en la actualidad [...], pero sí aludir a una serie de aspectos que creemos significativo para el análisis que posteriormente realizaremos. Digamos de entrada que esta sociedad podemos definirla como: "un estadio de desarrollo social caracterizado por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y Administraciones públicas) para obtener, compartir y procesar cualquier información por medios telemáticos instantáneamente, desde cualquier lugar y en la forma que se prefiera" (Comisión Sociedad Información, 2003).

III O conhecimento na história

Sem dúvida nossa sociedade vive um tempo histórico diferente de todos os outros. O Tempo da informação. Hoje, ao que parece, não é possível pensar uma sociedade sem o suporte tecnológico e, especialmente, da tecnologia que versa sobre o domínio e a utilização ou gerenciamento de grandes quantidades de informação.

A informação sempre esteve presente nas rotinas de sobrevivência da humanidade. Mesmo que na Pré-História o que tenha garantido a subsistência da espécie humana tenha sido a força física e o domínio sobre do fogo, ou na Idade Antiga a capacidade de formar e organizar as sociedades em torno da civilização (com todo aparato militar, estatal e religioso aglutinando o tecido social) que foi capaz de estabelecer trocas comerciais, se auto-afirmando também como poder bélico e de produção. Ou na Idade Média a sociedade tenha se condensado no poder da religião cristã inquestionável aos simples mortais, nos dogmas da fé e no método escolástico.

Ou a Modernidade que revelou o *poder* do Estado que veio substituir a concepção religiosa e, por conseguinte, o papel fundamental daquilo que trouxe a humanidade até aqui, a informação. É neste período que a informação, antes confinada aos livros nos mosteiros cristãos, chega ao *common sense* graças a invenção da prensa de tipos em 1440 de Gutemberg (1397-1468). Desde então, cada vez mais, tudo pôde ser sabido por quase todas as pessoas. Gradualmente a igreja cristã perde sua autoridade sobre os livros clássicos que somente seus monges podiam reproduzir e a arte também ganha novas dimensões. A partir da prensa, livros "não autorizados" pela

Igreja passam a ser publicados, o órgão censor religioso perde seu poder de manipular ou proibir a literatura, a ciência ganha mais força e tornam-se, suas descobertas, públicas. A Reforma Protestante permite que cientistas nascidos no sul da Europa fujam para o norte sob o domínio do luteranismo liberal e publiquem seus trabalhos. Enquanto no sul a Igreja queimava a prensa, equivocadamente, tentando, impossivelmente, frear uma revolução em andamento, o norte divulgava as últimas descobertas da astronomia e punha abaixo o sistema ptolomaico de ver o mundo com a Terra como o centro do universo.

Daí percebe-se que a informação sempre esteve presente no "habitus" humano. Caso não fosse ela, não poderiam nossos antepassados transmitir de geração a geração os passos para a produção e o controle do fogo, do preparo dos alimentos. Não haveria sentido algum os antigos terem produzido a filosofia de onde nasceram as demais ciências ou as instituições medievais terem guardado nas torres no interior dos mosteiros os livros produzidos pelos antigos, temendo que os ensinamentos nele contidos fossem desvirtuar o cristianismo que a Igreja, a custo da inquisição, havia inculcado nas mentes dos povos europeus.

E hoje? Em nosso tempo denominado pós-modernidade mesmo que alguém more em uma localidade isolada, devido aos vários tipos de mídias (jornal, rádio, televisão) todos estão ligados a tudo. Na mesma linha, mas com efeito muito mais amplo, a internet que, por seu turno, imprime velocidade e fluxo ao grande volume de informações que o homem pós-moderno produz com cada vez mais intensidade, torna-se impossível não questionar, criticar, esgotar uma perspectiva do pensamento, criar novas opiniões, produzir hipertexto ou uma realidade virtual.

A velocidade de circulação de informações, os diversos mecanismos de expressão da opinião pessoal ou grupal, permite a qualquer indivíduo escrever a respeito de qualquer assunto já publicado ou de sua própria autoria. Em outras palavras, a internet e seus suportes com as páginas *Web*, as *WebQuests*, os *Blogs* e *Flogs*, o que podemos chamar de Tecnologias de Informação e Comunicação ou TIC's, deram maior eficácia à cristalização do pensamento.

Por seu turno, não é por acaso que hoje se afirma que o homem vive na era da informação, isto porque tudo que produzimos pode ser transformado em bits, armazenado em *driver's* de computador, em CD's ou DVD's. Imagens, textos, voz, fotografias, tudo pode ser arquivado em programas de computador com prazo de validade praticamente inesgotável e, o melhor, estas informações, salvo algumas

restritas a governos ou secretas, estão acessíveis a todos que dispõem de um micro-computador com acesso à rede mundial de computadores ou simplesmente internet.

3.1 A aprendizagem e as TIC's

A escola teve, desde seu nascimento, duas figuras relevantes: aluno e professor. O currículo sempre esteve ligado às concepções de valor que as várias organizações sociais entendiam como mais importantes, desta forma, os judeus antigos elaboraram um currículo que privilegiava suas doutrinas morais, sua teologia a fim de que as futuras gerações continuassem o culto de seus antigos fundadores.

Na Grécia antiga (uma sociedade com estratos sociais bem delimitados) o currículo estava vinculado às classes dominantes (Aritós) que via no estudo da filosofia a solução para as contradições da vida humana, destacando-se neste período Platão e Aristóteles. Sendo que a lógica aristotélica vigora até nossos dias, pois que sua idéia do terceiro excluído é um dos fundamentos da informática, já que nossas máquinas e seus softwares não admitem que A seja também B ou vice-versa.

Assim, apesar do cérebro humano deter maior liberdade de pensamento, pode-se observar que nossos sistemas de informação, especialmente o computador, trabalham com o sistema binário que ainda é bastante limitado. Apesar disso, vive-se também um tempo na educação que nunca se viu antes, o ilimitado acesso à informação.

Nos últimos anos, o ensino superior de todos os países tem sofrido uma série de mudanças produzidas tanto pela modificação de sua estrutura interna, como pela aparição de novas normas; encontramos transformações que apontam uma série de trocas, ao passar de uma visão de conhecimento centrado no objeto a uma visão do conhecimento orientada no processo, desde a propriedade individual do conhecimento a uma visão transformadora, ou desde a informação do conhecimento à sua gestão. De outro lado a preocupação da educação do século XVII era a Escolástica, a do XVIII era o método científico, a do XIX era a educação secular liberal, a do século XX era a responsabilidade social, e a do século XXI se preocupará com a formação ao longo da vida e a acessibilidade a ela por todos os cidadãos. (ALMENARA, 2001a, p. 2)

Segundo Almenara, a partir dessas assertivas, percebe-se que o aluno do século XXI deverá ter habilidades próprias para o mercado que lho exijam mais que domínio teórico (como se exigia dos acadêmicos de séculos anteriores), pois se exigirá do novo aluno o domínio das informações e de novas habilidades.

[...] os estudantes deverão adquirir novas competências e capacidades, destinadas não só ao domínio cognitivo, mas também capacidades para aprender, desaprender e reaprender para adaptar-se às novas exigências da sociedade, já não se tratará, portanto, de que os estudantes adquiram conteúdos específicos que os preparem para a vida do trabalho, mas sim que

adquiram capacidades para aprender ao longo de toda a vida; passando-se de um modelo de formação centrado no professor a um modelo centrado no estudante. (Ibidem, p. 3)

Neste sentido as TIC's se apresentam como grande novidade ao contexto educacional, já que são o mecanismo que pode garantir que

O conhecimento que as pessoas necessitam para viver e trabalhar na sociedade atual é cada vez mais interdisciplinar e mais concentrado nos problemas e processos concretos, ao invés de ser linear, rotineiro e bem definido. Os requisitos para atender a um número considerável de postos de trabalho incluem a capacidade de trabalhar em grupo, domínio da apresentação, pensamento crítico e conhecimento sobre grande variedade de tecnologias e programas de informática. (HANNA 2002, p. 60).

Mas em que sentido as TIC's podem facilitar esse processo de aprendizagem e reaprendizagem de que fala o autor no sentido de aprofundar o conhecimento entre pares?

No caso da universidade, a velocidade de trocas de conteúdos entre acadêmicos pode ser simultânea como no caso das teleconferências, palestras pela internet, ou mais recentemente, o caso da universidade aberta que está chegando ao Brasil.

Assim a velocidade de informações está aproximando estudantes de várias localidades do país e do mundo. Aproximando culturas, idiomas e costumes. As novas tecnologias da informação como as *mídias telemáticas* estão causando uma verdadeira revolução silenciosa no mundo estudantil. Programas de conversação como *msn* ou os *chats* de "bate papo" que povoam as internet, facilitam cada vez mais e com mais velocidade a circulação de informações. Qualquer pessoa com poucos conhecimentos em informática pode ler um livro e no momento seguinte já estar discutindo o texto num *grupo de discussão*. Ao mesmo tempo em que o professor em sala de aula está apresentando um assunto novo, é possível que um acadêmico equipado com um notebook com acesso a rede *wireless* esteja pesquisando nos mecanismos de busca o assunto que do qual trata o professor. Tornando, assim, a informática instrumento de aprendizagem capaz de, inclusive, contestar o próprio professor e seu conhecimento que pode ser livresco e ultrapassado.

Portanto, a informática acaba, indiretamente, contribuindo para a qualificação do conhecimento e para obrigatoriedade de reciclagem do professor. Ao mesmo tempo ela contribui para que os estudantes pesquisem sobre os assuntos de aula, indo além daquilo que o professor ensina. Além disso, a internet como TIC torna o trabalho de pesquisa mais prático e mais leve, lembrando que há diversas enciclopédias e dicionários *on-line* na rede que oferecem informações confiáveis e importantes.

Infelizmente também, a internet, ao mesmo tempo em que oferece estas qualidades, se presta para prejudicar o conhecimento, pois através dela, às vezes, divulgam-se informações inverídicas. Muitas vezes também se presta para a prática de crimes e golpes financeiros, a transmissão de arquivos maliciosos como os *vírus* de computador ou para que os próprios estudantes copiem trabalhos e pesquisas que não são de sua autoria.

IV O conhecimento dirigido: a novidade das WebQuest

Segundo Moreira, WebQuest trata-se de um mecanismo que integra os princípios da aprendizagem construtivista, a metodologia de ensino por processos de navegação pela "Web" para desenvolver as tarefas do currículo com os alunos de uma classe. Em outras palavras:

A WebQuest é a aplicação de uma estratégia de aprendizagem por descobrimento guiado a um processo de trabalho desenvolvido por alunos utilizando recursos da internet. WebQuest significa indagação, investigação através da web. Originariamente foi formulado na metade dos anos noventa por Bernie Dodge (1995; 1998; 1999) (Universidade de San Diego) e desenvolvido por Tom March (1998; 2000). (DODGE, 2002)

Nesse sentido, a WebQuest é uma forma de pesquisa utilizando a internet mas de forma que o pesquisador, especialmente os acadêmicos, não naveguem pelos vários "sites" da internet sem rumo algum, mas sim com uma rota pré-estabelecida. O que permite a um professor ou qualquer outra pessoa propor uma indagação e os pesquisadores navegarem na web recuperando ou selecionando de múltiplas fontes nela encontrada o conhecimento, as respostas à questão em pauta. Assim espera-se fomentar as habilidades do pensamento crítico. Para Dodge uma WebQuest consiste basicamente em

Apresentar aos acadêmicos um problema com um conjunto de recursos pré-estabelecidos pelo autor da mesma, que pode ser o professor, de modo que evite a navegação simples e sem rumo dos acadêmicos através da internet (DODGE, 1998)

Segundo Garcia

WebQuest é um modelo de aprendizagem extremamente simples, e rico para propiciar o uso educativo da internet, baseado na aprendizagem cooperativa e em processos de investigação para o aprender. Uma WebQuest é uma investigação focada numa investigação em que a informação usada pelos alunos é, em sua maior parte, retirada da internet. Basicamente é uma exploração dirigida que termina com a produção de uma página de internet (www) aonde é publicado o resultado de uma investigação. (Apud Moreira, sd.)

Segundo Moreira uma WebQuest, basicamente, consiste no professor identificar e sugerir uma tópico ou problema de pesquisa a seus alunos e, a partir daí, criar uma

página na internet expondo o problema para eles. Descrever os passos da atividade que eles têm que realizar e lhes proporcionar os recursos necessários para que possam, por si mesmos, desenvolver a busca da solução do problema bem como os critérios com que serão avaliados. (Cf. Idid).

Um WebQuest se compõe de seis partes essenciais:

Introdução: mostra aos alunos as informações e orientações necessárias sobre o tema e sobre o problema em que têm que trabalhar. A tarefa consiste em uma descrição do que deve ser realizado pelos estudantes e aonde eles devem chegar ao fim da tarefa de construção da WebQuest.

A tarefa: é a descrição formal daquilo que se quer que os estudantes realizem, a pesquisa em si. Seu resultado pode ser uma exposição multimídia, uma peça de teatro, uma gravação de vídeo ou áudio ou um texto.

O processo: deve descrever os passos que o estudante deve seguir para levar ao fim a tarefa com a descrição detalhada de cada parte do processo, essa descrição deve ser curta e clara.

Recursos: consistem em uma lista de *sites* da internet que o professor deverá se encarregar de pesquisar para ajudar seus alunos a realizar as tarefas solicitadas. Estes devem ser selecionados previamente para que o acadêmico possa focar sua atenção no tema e não navegar sem rumo pela rede.

Avaliação dos acadêmicos: os modelos de avaliação devem ser precisos, claros e consistentes, além de específicos para o conjunto das tarefas. Uma boa forma de avaliar os estudantes é projetar uma planilha de avaliação. Esta pode ser construída tomando-se por base o "esboço para avaliar WebQuest" de Bernie Dodge que permite aos professores qualificar uma WebQuest e oferecer retro-alimentação específica e formativa a quem a desenhou.

Conclusão: ela deve resumir a experiência e estimular os alunos à reflexão sobre o exercício trabalhado. Deve ser desenvolvida de tal maneira que estenda e amplie o processo desenvolvido e aprendido.

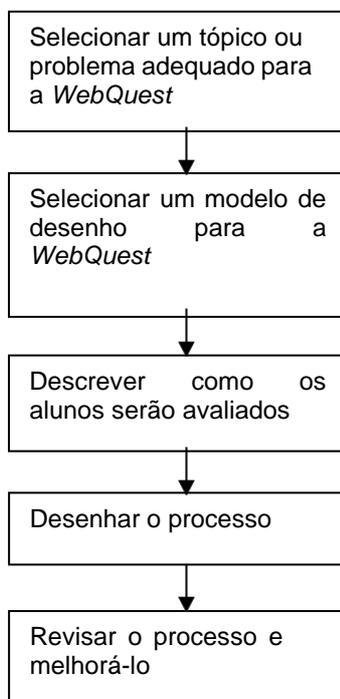
A composição de uma WebQuest não necessita necessariamente de um software completo ou especializado de criação de programas de computador. Para que um professor ou grupo de alunos crie uma WebQuest é necessário apenas ter os seguintes conhecimentos de internet:

Saber navegar em páginas da World Wide Web, manipular os mecanismos de busca de informações como **Alta Vista** ou **Google**, dominar o conteúdo ou assunto

sobre o qual se busca as informações e alguns conhecimentos básicos de desenho HTML. (Cf. DODGE, 2002)

Faz-se ainda interessante observar que há dois tipos de WebQuests, a de alunos e a de professores. A WebQuest de alunos pode servir para realizar pequenas tarefas escolares propostas por um professor em sala de aula, frente a sua duração ela pode até ser denominada *MiniQuest*, e a *WebQuest* de professores para professores que pode representar uma ferramenta de trabalho importante para que os mestres possam realizar pesquisas de seu escopo de conhecimento. Estas podem durar várias semanas.

4.1 Resumo dos passos para o processo de criação de uma *WebQuest* (DODGE, 2002)



Conclusão

Ao longo deste trabalho discutiu-se a importância das TIC's no processo ensino-aprendizagem no contexto da educação pós-moderna e chegou-se a algumas considerações. A primeira é que, indiscutivelmente, o homem sempre dependeu da informação para sobreviver, seja na Idade da Pedra ou na era da Informática o conhecimento fez a diferença na hora de garantir a vitória da espécie humana sobre o meio hostil do planeta Terra. E a linguagem foi primordial para que isso acontecesse. Seja ensinando seus filhos a produzir o fogo, essencial à vida, seja ensinando a desenhar um gráfico matemático numa planilha eletrônica, a informação tornou-se parte constituinte da história da humanidade.

Ao longo da história apenas o que sofreu modificação foi a forma de transmissão da informação, se na pré-história era a linguagem oral, no início da história foi a escrita inventada pelos fenícios que revolucionou o mundo, pois a partir da criação de símbolos gráficos a informação pôde ser armazenada e retransmitida fielmente ao original. Com a invenção do livro pode-se transmitir cada vez mais um maior número de informações e, definitivamente, estabelecer-se a cultura e a ciência Moderna, pois só é científico aquilo que sofre o crivo da comunidade científica, e para isso tem que ser divulgado.

Atualmente, mais que nunca, a informação cristaliza-se e se condensa nos *bit's* de informação. Trilhões deles são produzidos por hora no planeta entre textos ou imagens. A vida humana está armazenada dentro de computadores, bilhões de pessoas podem escrever sobre os mais variados assuntos, ter acesso a simples receitas de alimentos a fórmulas de armas nucleares na rede mundial de computadores.

Basta um simples "clic" no *mouse* e obtêm-se imediatamente milhares de *sites* sobre o assunto procurado nos mecanismos de busca. Se antes a informação era artigo de luxo, lembrando os monastérios medievais que tinham seus livros muito bem guardados e mantidos longe dos mortais comuns, hoje a informação se vulgarizou, quase todos (exceto aqueles que não têm acesso ainda a internet) podem saber sobre todos os assuntos produzidos no planeta.

Por outro lado a informação, embora vulgarizada, também virou, declaradamente, mercadoria. De acordo com o sistema econômico vigente, o neoliberalismo capitalista, tudo pode ser vendido e, na sociedade do conhecimento, tem mais valor aquele ou aquilo que possui mais saber, mais informações. Maior capacidade de armazenar e acumular estas informações e maior velocidade para suprir o mercado de informações.

É neste sentido que surgem as TIC's, uma nova metodologia de trabalho da qual a escola em geral e, especialmente a universidade, está se utilizando para reanimar o sistema de ensino tradicional onde o livro perde cada vez mais espaço para o computador, justamente, devido a sua funcionalidade.

Por fim, apesar de, aparentemente, essas novas tecnologias facilitarem o trabalho de qualquer estudante e dos professores, algumas questões surgem em relação a aplicação desse aparato de informática como: até que ponto o fato do professor utilizar uma TIC como a WebQuest não estará enfatizando o positivismo, pois a medida que alguém traça um caminho para o aluno percorrer não estará prendendo o pensamento dentro de certos moldes?

O fato de ensinar alguém a dispor das informações, do local onde encontrá-las com prioridade sobre a velocidade e o treinamento, ensinando alguém a ter pensamento crítico, a reaprender novos conceitos, a utilizar-se de tecnologias que permitem a qualquer sujeito re-inventar a criatividade de qualquer um, sobre qualquer texto (hipertexto) ou imagem (realidade virtual) não significa apenas produzir bons funcionários ao sistema capitalista?

Em sentido mais estrito (individual), reconhece-se que as novas tecnologias são capazes de aproximar as pessoas, as culturas e o trabalho dos pesquisadores, auxiliando na velocidade de divulgação das informações produzidas.

Referências

ALMENARA, Julio Cabero. **La Utilización de las TICS, nuevos retos para las Universidades.** Disponível em: <<http://reddigital.cnice.mecd.es/index2.html>> (31/01/2002a).

_____. **La aplicación de las TIC's, ¿Esnobismo o realidad educativa?** In: Red Digital, 1. Panamá: Universidad de Panamá, sd.b

Comisión Especial de Estudio para el Desarrollo de la Sociedad de la Información (2003): Aprovechar la oportunidad de la Sociedad de la Información en España, Madrid, Ministerio de Ciencia y Tecnología.

DODGE, Bernie; MARCH, TOM. Disponível em: <<http://webquest.sdu.edu>> (acessado em 2002)

_____. Disponível em: <<http://www.ozline.com/webquests/design.html>> Acessado em 14/10/2006.

GARCIA, Rodríguez. **Componentes de una WebQuest.** Disponível em: <<http://www.spa3.k12.sc.us/Webquests.HTM>>. (acessado em 14/10/2006).

HANNA, D. **Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria.** In: HANNA, D. La enseñanza universitaria en la era digital. Barcelona: Octaedro-EUB, 2002 (83-102)

MOREIRA, Manuel Area. **WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet.** In: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. España: Universidad de La Laguna, Sd.

Nietzsche e a Desmistificação da Educação Cristã

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz*

Resumo: Este trabalho discute alguns conceitos da teoria filosófica de Nietzsche e as implicações de seu pensamento em educação. Seu objetivo é possibilitar embasamento conceitual sólido para as pesquisas no campo da educação na atualidade, bem como a articulação de uma rede categorial adequada para a compreensão e intervenção nos fenômenos educativos. Inicialmente é feita uma exposição de algumas das obras de Nietzsche sob a perspectiva temática da educação. Em seguida, é investigado o que Nietzsche propõe (criticamente) como modelo de Educação. A partir daí se estabelece uma discussão sobre as possíveis influências do pensamento de Nietzsche. Como resultado da pesquisa, concluiu-se que: 1) Nietzsche propõe uma educação semelhante ao modelo da Grécia Antiga do período homérico ao VI século antes de Cristo onde, segundo ele, não havia a separação teórica entre Razão e instintos (Apolo e Dioniso). 2) Nietzsche intenta negar os valores do cristianismo e de sua moral racionalista. 3) Nietzsche tenta fundar novos valores.

Palavras-chave: Nietzsche. Educação. Cristianismo.

Abstract: This work discussess some concepts from Nietzsche's philosophical theory and the *implications* of his thought on education. The goal here is *to provide some solid conceptual basis on which researches from the field of today's education can rely upon*, as well as to enable the articulation of a category net fit for the comprehension and intervention of the educational phenomena. As a first step, we make an exposition on some of Nietzsche's works, under the thematic perspective of education. Following, we investigate (critically) Nietzsche's proposal for a Education Model and the possible influences. As a result from this research, we conclude: 1) Nietzsche proposes an education turned to Ancient Greece of the sixth century b.c., where there was no theoretical distinction between Reason and Instinct (Apollo and Dionis). 2) Nietzsche tries to establish new values for the christian Ocident, which overrule the values of Christianity and your rationalist moral. 3) Nietzsche as an epistemological *pressupposition* to found new values.

Key-words: Nietzsche. Education. Christianity.

I Introdução

A educação cristã se auto-intitula capaz de "salvar" o homem do pecado. E mais, diz que todo ser humano é portador de um "pecado original", a saber, o de um dia ter querido ser como seu criador, Deus. Nessa perspectiva, ser homem (masculino e feminino) é ser, por natureza, pecador, estar contaminado pelo pecado. E por seu turno, a religião cristã se acha capaz de eliminar este pecado de cada ser humano. E para isso

* Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas – RS, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – RS. E-mail: gnlschulz@pop.com.br.

estabelecem-se métodos e práticas religiosas tais como orações, abstinências, mortificações. Tudo buscando a purificação e o escapar da condenação (pois aqueles que não praticam tais 'receitas' estão condenados ao inferno). Assim esta sistemática da salvação se estabelece como uma pedagogia da salvação.

II O Problema:

Diante da perspectiva do pecado, o filósofo Nietzsche contesta esta pedagogia doutrinária cristã de salvação e um problema de pesquisa surge: quais as críticas de Nietzsche à pedagogia cristã?

III O Anticristo

"Deus está morto"

É a declaração categórica de Nietzsche em *Der Antichrist*. Nesta obra Nietzsche começa a desmistificação da religião cristã, tecendo comentários à figura de Jesus e sua doutrina, acusando-o de ter estabelecido uma ruptura entre a Terra (o mundo real) e o céu (o mundo metafísico da igreja), depositando lá todos os seus valores e vivendo em prol daquele mundo como negação da vida real (carnal) aqui da Terra. Assim Nietzsche corrobora a tese de que o cristianismo é a negação da vida, pois é a negação das coisas mundanas que para ele é a única realidade provável. Na crítica nietzschiana, Jesus privilegiou valores intelectualistas (no sentido de espiritualidade) como "o caminho do bem", do céu, desqualificando os sentimentos carnis (paixão, sexualidade, ódio, ira, vingança, vontade) afirmando que eles são maus. Para Nietzsche, apesar de o cristianismo introduzir novos valores ele não acarreta nenhuma mudança na realidade, apenas aceita-a como a efetividade de um Deus que está falido, sendo fruto da fantasia humana. Assim o cristianismo nega tudo que é prazeroso ao homem e prefere o que causa dor, negando tudo o que é próprio da carne humana, portanto, da vida.

Ao contrário da filosofia de Jesus e do cristianismo, Nietzsche vê o homem como um animal ou uma espécie pervertida quando é obrigado a negar seus instintos vitais (valores que o cristianismo abomina). É o que Nietzsche chama de perversão do homem quando ele adota o cristianismo como religião, preferindo o que é nocivo à vida (negando seus valores naturais). Na interpretação de Nietzsche o cristianismo tomou o

partido dos fracos, de tudo o que é abjeto e arruinado. Criou um ideal da contradição contra os instintos de conservação da vida forte, desgastando até a natureza intelectual das naturezas mais fortes como a de Pascal, um gênio no entendimento do filósofo alemão, mas que pensava que sua razão era corrupta e estava "contaminada" pelo pecado original"⁸.

Portanto, o cristianismo, sendo a religião da compaixão, é uma religião de fracos. Pois a compaixão é a **práxis do niilismo** e nada é mais, para Nietzsche, mais em meio à malsã humanidade, do que a compaixão cristã que persuade ao nada porque elimina e diminui o poder do homem forte⁹.

Por isso Nietzsche afirma que o Deus cristão é a divindade dos doentes, é um Deus degenerado a ponto de negar a vida e contradizê-la. Este Deus não é a transfiguração da vida nem seu "sim", mas seu "não" porque tem uma inimizade declarada à vida, à natureza, à vontade de viver. Assim Deus é a fórmula de toda a calúnia do 'aquém' e de toda a mentira do 'além'. Deus consagra o nada e a vontade do nada: niilismo.

Por outra perspectiva, Cristo, como ser humano, reconhece Nietzsche, não era mau. Para ele Jesus foi um exemplo raro sobre a Terra porque exerceu uma prática de vida e a praticou até ser crucificado, assumindo uma cruz sem ter cometido um crime grave contra o Império Romano. Ademais, parece ter lutado até o fim por suas idéias para dar exemplo, sendo, centralmente, um idealista que acabou se entregando por nada, a não ser para virar mártir de um movimento que levaria ao niilismo e à negação da vida terrena, dos valores aristocráticos, espalhando a doutrina que afirma que os homens são iguais.

É por isso que Nietzsche afirma que o verdadeiro Evangelho morreu na cruz e lá ficou suspenso com Jesus, porque sua prática de vida, sua própria vida e toda a sua pregação se alteraram depois que ele morreu nas mãos de seus sucessores. A partir daí Nietzsche faz uma distinção entre a prática de vida de Jesus e o cristianismo da Igreja que surgiu depois dele. Para Nietzsche, Paulo foi o pior de todos os deturpadores da mensagem do nazareno, chega mesmo a dizer que ele foi o apóstolo da vingança contra a vida porque pôs contra a vida o que considerava imoral nas comunidades cristãs nascentes. Nas palavras de Nietzsche, Paulo fez um *dysangelium*. Por fim, no Novo

⁸ Para Nietzsche Blaise Pascal era um exemplo da contaminação contra a vida que a doutrina cristã traz consigo quando o fazia acreditar que estava contaminado pelo "pecado original" e por isso era impuro.

⁹ Quem é o homem forte? Várias são as pistas que Nietzsche dá em "Assim Falava Zaratustra" mas a que parece mais plausível é entender o homem como ser autônomo, que não depende de nenhum deus para atingir a plenitude da vida, qual seja esta plenitude? Viver sem pedir permissão a ninguém, sem ter que agradecer a deuses, sem fazer sacrifícios para entidades superiores espiritualmente.

Testamento há apenas um personagem a ser digno de elogio: Pôncio Pilatos, por causa de seu sarcasmo diante da "verdade" cristã.

A igreja cristã, para Nietzsche, não deixou nada intacto em sua perversão. Ela fez de cada valor um desvalor, de cada verdade uma mentira, de toda honestidade uma abjeção da alma. A Igreja, com seu ideal ascético de santidade, foi bebendo até a última gota de todo o sangue, todo o amor e toda a esperança de vida. Para a filosofia nietzschiana o além é a negação de toda a realidade e a cruz é a conjuração contra a saúde, a beleza, a constituição bem sucedida, a valentia, a bondade. Ela foi contra a própria vida. Por isso, para se libertar, a humanidade precisa de novos valores: os valores da Terra.

2.1 A Filosofia do Cristianismo Original

A vida do nazareno utilizava símbolos cotidianos: parábolas e sermões, histórias essas que continham uma prática de vida e não uma lição teórica.

Por isso Nietzsche afirma que a boa nova consiste em não existir mais contradições. Analisando a passagem em que Cristo diz que o reino dos céus pertence às crianças, Nietzsche entende que a fé é adquirida por lutas e existe desde sempre, mas que não passa de uma candidez infantil que se refugia no espiritual. Portanto, a fé dos primeiros cristãos não se defende, não usa espada, não acusa, não se irrita. Ela não precisa de dogmas, de regras pois "a palavra mata, tudo aquilo que é sólido mata¹⁰". A fé cristã é a cada momento sua própria recompensa, seu Reino de Deus. E continua ele: "é por isso que o cristão não comparece a tribunais, não se envolve com a vida dos outros, não se importa com o mundo, sua vida é uma vida da negação da vida¹¹". Só a preocupação com a vida da comunidade, com aqueles que fazem parte de uma comunidade de fé, lhe importa.

O que era concreto foi indiferente para Jesus de Nazaré, acusa Nietzsche. A única idéia de vida que ele conheceu foi a vida como experiência. Por isso falou unicamente das coisas interiores: "verdade ou "luz" foram suas palavras, mas tudo para seu universo interior. Todo o resto, a sua linguagem e a natureza inteira não tinham para ele senão o valor de um sinal, de uma parábola. A sabedoria do cristianismo é precisamente a ignorância de que existam semelhantes coisas.

A civilização nem sequer lhe é conhecida por referência, não tem necessidade de lutar contra ela – não a nega [...] O mesmo acontece com o Estado, a todas

¹⁰ Nietzsche, Friedrich. *O Anticristo*. São Paulo: Martin Claret, 2000, p. 67

¹¹ *Ibid.*

as instituições civis e de ordem social, ao trabalho, à guerra – nunca teve razão para negar o 'mundo', nunca conheceu o conceito eclesiástico 'mundo'. A negação é para ele um ato completamente irrealizável. Falta-lhe também a dialética, assim como a idéia de uma crença, de uma 'verdade', pode ser provada por razões (as suas provas são 'luzes' interiores, sensações de prazer internas e afirmações de si próprio, tudo 'provas de força'). Semelhante doutrina não pode contradizer; não compreende em absoluto que possam existir outras doutrinas, é incapaz de imaginar um juízo contrário [...] Sempre que encontra, entristece-se por compaixão interior com essa 'cegueira' – porque ela vê a 'luz', mas não levantará quaisquer objeções [...]¹²

A parti daí é que Nietzsche afirma que o nazareno morreu como viveu, sem oferecer resistências a seus algozes, diante dos juízes, de quem o matava. Somente a prática da vida, como pregava Jesus, é que poderia levar ao "Reino de Deus".

E essa foi a prática de Jesus

Este 'gozoso mensageiro' morreu como tinha vivido, como havia ensinado – não de modo algum para 'salvar os homens', mas para demonstrar como se deve viver. O que legou à humanidade foi a prática: a sua atitude perante os juízes, perante as autoridades, perante os seus acusadores e perante toda a espécie de calúnias e de ultrajes – a sua atitude na cruz. Não resiste, não defende o seu direito, não dá nenhum passo para afastar de si o fim, mas, pelo contrário, provoca-o. Suplica, sofre e ama com aqueles, por aqueles que o maltratam. Todo o Evangelho está contido nas palavras que o centurião a ele dirige: 'em verdade este era um homem divino, um filho de Deus!', diz o centurião. Se sentes isso – responde o redentor –, então estás no paraíso, és um filho de Deus. Não se defender, não se encolerizar, não se queixar... Mas também não resistir ao mal, amá-lo [...]¹³

É daí que Nietzsche conclui:

O 'reino dos céus' é um estado da alma, e não o que quer que suceda 'para além da Terra', ou 'depois da morte'. No evangelho falta toda a idéia de morte natural; a morte não é uma ponte nem uma passagem, ela falta porque faz parte de um mundo de aparências, completamente diferente, útil unicamente para símbolo. 'A hora da morte' não é uma idéia cristã – a 'hora', o tempo, a vida física e as suas crises não existem sequer para o mestre da 'boa-nova'... O 'reino de Deus' não é algo que se espere, não tem ontem nem amanhã, não vem dentro de 'mil anos' – é uma experiência do coração; está em toda a parte e não está em parte alguma...¹⁴

Assim, concluo com Nietzsche, que essa foi a atitude de vida de Jesus: uma prática 'inocente', inseqüente porque não era capaz de prever o que em seu nome se faria no futuro com seus ensinamentos. O próprio Cristo não podia prever que, a partir de sua doutrina, surgiria algo tão antinatural como a Igreja. E que muitos que acreditavam que o mundo fosse puxado pelos cordéis de uma divindade fariam com o evangelho a defesa de seus interesses pessoais, santificando na idéia de Igreja o que o

¹² Ibid.

¹³ Op. Cit., p. 70.

¹⁴ Ibid.

"alegre mensageiro" colocou atrás de si. Por isso esse ataque veemente ao cristianismo afirma que a religiosidade cristã autêntica, assim como o cristão autêntico, não é aquele que tem fé, mas aquele que realmente pratica na vida o que prega na Igreja. Quem reduz o cristianismo a uma simples fenomenalidade de consciência, a uma questão de crença¹⁵ ou a uma noção de espiritualidade¹⁶ nega o cristianismo. O cristão, para Nietzsche, que se conhece hoje e o de dois mil anos, não passa de uma ilusão psicológica já que, se aproximar o olhar, percebe-se que, além de fé, reinam nele os instintos¹⁷.

2.2 A perversão psicológica do cristianismo

Apesar de Nietzsche reconhecer que Cristo, aparentemente, era inocente pela vida que viveu e na condição na qual morreu, ele não o inocenta quanto à perversão que suas idéias carregam, já que escravizaram o homem a um sistema de concepções errôneas, ilusórias e equivocadas.

Só encontramos causas imaginárias (Deus, alma, eu, espírito, o livre-arbítrio, ou também o não-livre); efeitos imaginários (pecado, salvação, graça, castigo, remissão dos pecados); um comércio entre seres imaginários (Deus, espíritos, almas); uma ciência natural imaginária (antropocentrismo, ausência de conceito de causa natural); uma psicologia imaginária (só erros sobre si próprio, interpretações de sentimentos gerais agradáveis ou desagradáveis, por exemplo dos estados do nervus sympathicus, com o auxílio da linguagem figurada da idiosincrasia religioso-moral – 'arrependimento', 'remorso', 'tentação do diabo', 'presença de Deus'); uma teologia imaginária ('o reino de Deus', o 'juízo final', a 'vida eterna'). Este universo de ficções puras distingue-se, para sua grande desvantagem, do mundo dos sonhos, que pelo menos reflete a realidade, ao passo que este não faz mais que falseá-la, desprezá-la e negá-la. Depois de ser criado o conceito de 'natureza' como oposição ao conceito 'Deus', 'natural' tornou-se forçosamente sinônimo de 'desprezível', pois que todo este mundo de ficções tem a sua origem no ódio contra o natural, contra a realidade! É a expressão de um profundo mal-estar perante o real... [...] o predomínio do sentimento de pena sobre o sentimento de prazer é a causa desta moral e desta religião fictícias;

Aqui Nietzsche identifica que o cristianismo classificou a natureza (que parece tomar em sentido amplo com a realidade mundana, mas também os sentidos humanos e os instintos) em maus, pois para o cristianismo o que importa é fugir dessa realidade, assim cria-se a comunidade cristã, um universo a parte, onde todos são doutrinados

¹⁵ Crê porque não encontra outra explicação melhor para a morte, a vida, a angústia.

¹⁶ O Cristianismo é apenas uma causa da consciência humana.

¹⁷ Um desses instintos é o de crer por crer. Para se salvar. Aquele que não inclui a prática real na vida de quem crê. É por isso que é hipócrita aquele que diz: "creio porque não sei se há algo depois da morte, mas se pelo menos houver, Deus me reconhecerá; se não houver, apenas perdi meu tempo acreditando, nada mais". É esse cristão que não passa de uma ilusão psicológica para Nietzsche.

pela mesma crença, onde quem não é catequizado não pode entrar ou onde aquele que se deixa contaminar pelo pecado é "expulso" para não "contaminar" os demais membros "puros". É por isso que Nietzsche aponta o cristianismo como sendo antinatural, principalmente quando tenta inculcar nas mentes das pessoas aquilo que é "bom". A moral que diz: basta fazer isso e terás o reino...

Nietzsche faz uma leitura histórica do deus judaico-cristão que mostra como este conceito foi utilizado para beneficiar os judeus lembrando o fato de que quando o povo judaico precisava de uma entidade metafísica para lhe garantir a fé e para manter a coragem e invadir/conquistar a terra prometida que era dos filisteus, seu deus prestava-se à sua maldade (à invasão), sendo bom para eles, pois estava a lhes dar abrigo, terras, prosperidade. Por outro lado, conquistada a terra dos filisteus e passados muitos anos desse episódio, e com a conquista romana (aos tempos de Cristo) esse mesmo Deus assumiu uma forma subjetiva, individual, pois já que no tempo do domínio romano era impossível às autoridades judaicas e ao povo judeu em geral se revoltar contra aquele império, restava a cada um cultivar um tipo de religião pessoal, isto é, uma religião que ensinasse (para compensar) a impossibilidade de revolta a submissão e reafirmasse a autonomia dos judeus com a esperança de um mundo de além. Para Nietzsche essa crença judaica negou a própria realidade (dura e cruel imposta por uma nação estrangeira) para fantasiar, mascarar, esconder o verdadeiro mundo, a verdadeira situação dos judeus, isto é, a submissão. É por isso que o cristianismo é uma religião decadente e, por conseguinte, de fracos que não se revoltam, mas aceitam as coisas como se apresentam sem discutir porque elas estão assim.

Por isso:

O cristianismo é um sistema, um conjunto de idéias e de opiniões acerca das coisas. Se se extrai dele uma parte essencial, a crença em Deus, destrói-se tudo, e não nos fica nada necessário entre os dedos. O cristianismo supõe que o homem não sabe nem pode saber por si o que é bom e o que é mau: crê que só Deus o sabe. A moral cristã é um mandamento, sua origem é transcendente, está fora de toda crítica; de todo direito à crítica; contém apenas verdade, supondo-se que Deus seja verdade; vive com fé em Deus e desaparece com ela.¹⁸

Este argumento mostra que o cristianismo parte de um a priori até agora improvável. E é a partir daí que se estabelecem todas as relações de ética e moral que Nietzsche quer criticar, mostrando que a noção de um mundo superior causou mais mal à humanidade do que benefícios. É por isso que ele sugere a transvaloração de todos os valores e insiste no resgate histórico de Eros e Afrodite há muito esquecidos pelos gregos, eliminados pela filosofia Socrática que introduziu certo racionalismo na filosofia

¹⁸ NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos Ídolos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999, p. 85.

ateniense separando e matando cada vez mais o elemento grego primitivo, o modelo de homem do período homérico ao período pré-socrático do século XII a.C. ao século VI a.C.¹⁹, depois continuado pelos filósofos cristãos. Ao contrário destas duas doutrinas, ele afirma que o que é bom para a humanidade é:

Tudo aquilo que desperta no homem o sentimento de potência, a vontade de potência, a própria potência. O que é mau? Tudo o que nasce da fraqueza. O que é felicidade? A sensação de que a potência cresce, de que uma resistência foi vencida. Nenhum contentamento, mas mais potência. Não a paz acima de tudo, mas a guerra. Não a virtude, mas o valor no sentido de Renascimento: virtù, (virtude desprovida de moralismos)²⁰. Quanto aos fracos, aos incapazes, esses que pereçam: primeiro princípio de nossa caridade. E há mesmo que os ajudar a desaparecer²¹! O que é mais nocivo do que todos os vícios? A compaixão que suporta a ação em benefício de todos os fracos, de todos os incapazes, o cristianismo...²²

A noção antropológica cristã mostra um homem fraco por excelência. É um homem dependente de um "Deus" que se revela, mas que morre. Que prega a caridade, a humildade e escandaliza porque se entrega sem se defender. Repudia toda noção de poder, de progresso, de conforto e bem estar, de cultura. É a noção de um homem que se iguala aos outros, que desenvolve a vontade de rebanho, isto é, precisa se arrebanhar dentro de uma comunidade religiosa, precisa se sentir igual ao próximo, precisa e necessita de um líder, o pastor para lhe guiar a vida. Esta concepção renega a vida porque faz com que o ser-humano se afaste da efetividade da vida real. Se diferencie dos demais que não fazem parte da comunidade de iguais. Comunidade essa que, sob os auspícios do pastor, do padre, do teólogo, se exclui dos outros e exclui os outros, os de fora. Que considera o que não faz parte de si mesma, profano. Enquanto o que lhe pertence torna-se o sagrado, o correto, o justo, o valorosamente moral, o bom e, finalmente como aconteceu no cristianismo, o universal.

¹⁹ O homem grego de meados do VI a.C era aquele que cultuava o corpo e a saúde, freqüentava a academia realizando exercícios físicos, estudando música, letras, matemática, artes e política. Esse tipo de homem era o homem aristocrático de Nietzsche. Aquele que se dedicava aos valores da vida terrena. Mas aqui pode surgir uma pergunta ao leitor de hoje: este modelo não era aquele que explorava o trabalho escravo já que tinha tempo para dedicar-se à Filosofia e aos exercícios físicos? Na verdade é possível afirmar que o período histórico a que Nietzsche se refere engloba também o período antigo anterior ao ano de 1600 a.C., mais especificamente à civilização cretense evoluída na arquitetura e na escrita cuja sociedade era governada por reis-sacerdotes que eram considerados cidadãos comuns e não recebiam salário por isso. O homem desse período vivia do pastoreio e da agricultura e não havia escravidão. E é desde esse período que está presente o modelo Dionisíaco de Nietzsche ligado aos cultos religiosos mediterrâneos. Enfim, após 1600 a.C. a civilização cretense (última representante do período neolítico) foi invadida por povos indo-europeus (Micenos, Aqueus, Jônios, Eólios e Dórios). Após este período começou então a dominação indo-européia na península grega de acordo com o historiador da educação Franco Cambi (2002) e a historiadora Renata Cantele (1997).

²⁰ Aqui Nietzsche remete-nos ao significado que a palavra virtù possuía na Antigüidade, do latim, virtù. Ela designa as qualidades físicas e morais dos homens, os atributos viris, como a coragem, a bravura, o vigor, a energia. A virtù, portanto, não supunha nenhuma noção de humildade, mas de virilidade.

²¹ Não no sentido que os nazistas entenderam e praticaram, ou seja, eliminando fisicamente os 'fracos', mas conscientizando-os de sua fraqueza.

²² *Anticristo*, p. 39.

Enquanto Pedro foi para Roma pregar o cristianismo apenas para os judeus romanos, porque não queria vulgarizar o cristianismo, Paulo, ao contrário, quis espalhar a "boa-nova" pelo mundo, vulgarizá-la e com isso acabou criando esta "comunidade de eleitos por Deus", como ele próprio se julgava depois da conversão forçada que teve na estrada para Damasco. E não foi uma estranha conversão aquela de Paulo? Porque, segundo o relato bíblico, ele foi tornado temporariamente cego pela aparição de Cristo. Que tipo de conversão gratuita foi essa se supondo que uma conversão seja espontânea? Quando o convertido é tornado cego a força e, para voltar a enxergar, ter que necessariamente acreditar? Porque para que ele se convertesse, supostamente, Jesus, na aparição, cegou-o e mandou-lhe procurar a cura em Damasco na casa de um homem que pertencia a seita cristã. Uma vez curado, Saulo de Tarso fica profundamente agradecido, e como ele agradece? Convertendo-se. Morre Saulo para nascer Paulo.

Os judeus sempre se consideraram uma "comunidade eleita". Os cristãos, sob os auspícios de Paulo, fizeram o mesmo tomando para si essa concepção judaica. Assim, Nietzsche acusa o cristianismo de nascer da vingança porque imediatamente após a morte do Nazareno os discípulos se perguntaram quem era o responsável pela morte do inocente? Quem era seu inimigo natural? Responderam, concluindo, diz Nietzsche, que era o judaísmo e sua classe dirigente. Viam em Jesus o político, o Messias libertador de Israel e, como estava morto, tomaram para si esta missão. A de trazer a esperança de um "novo reino" e a de vingar sua morte. Com sua morte, inclusive, Jesus deu uma prova (a mais forte) de que sua doutrina era verdadeira lavando-a com um banho de sangue²³ (sangue = verdade), seu próprio sangue. A mesma idéia que nos primeiros três séculos da era cristã continuou sendo praticada pelos mártires mortos pelo Império Romano, conclui Nietzsche.

Em minha análise o cristianismo (do seu ponto de vista antropológico judaico) considerou ilegais e profanas as outras religiões (estrangeiras) pervertendo-as ao misturá-las ao cristianismo, doutrinando à sua moda (farisaico-romana) as primeiras comunidades e estas acreditaram que aquela era sagrada sem perceber que tal ideologia (redenção-crime e castigo-juízo final, etc.) era também como as demais, construída por seres humanos, construída pelos judeus, portanto, cultural.

Daí se conclui que os cristãos fizeram com que todos os instintos naturais do homem se transformassem em culpa e espalhou a noção de que somente a virtude, no

²³ Nietzsche acusa o Ocidente de ser sanguinário por sempre exigir de seus mártires que provem a verdade de suas teorias com sangue.

sentido evangélico, que é a da humildade (o abaixar a cabeça ante as agruras do mundo terreno) é que é a boa prática para a humanidade. A fé cristã é de todos os primórdios sacrifício de toda a liberdade, de toda a independência do espírito ao mesmo tempo, desvalorização e escárnio de si mesmo, mutilação de si²⁴. O cristianismo e sua educação desprezaram o homem livre chamando-o de pagão porque não venerava seu "deus" ou qualquer outro. Porque não estava inserido numa moral como a deles. Aos que "pecavam" desprezaram-no até não poder mais. A educação cristã é uma educação da culpa. Fez com que o homem acreditasse que era realmente culpado de algo que não podia ser provado na efetividade²⁵ (o pecado original dos judeus). Um pecado que foi inserido na história vivida. Após aceitar que é pecador, o homem foi então retirado do chão já quando rastejava como um verme. Para Nietzsche, por essa caridade cristã deve-se atirar o homem ao chão da imundície para depois levantá-lo e limpá-lo, inserindo-o dentro de uma nova moral castradora e indigna de um homem da natureza. Daí provém a neurose religiosa de se limpar do pecado.

Portanto, segue ele, a compaixão cristã não passa de um comércio, sugerindo que todos aqueles que, por este caminho optarem, receberão uma recompensa no céu²⁶. Assim a compaixão cristã nega as emoções tônicas (vontade de Potência do homem e tenta extingui-la); vontade esta que eleva a energia do sentimento vital. Sua negação é a causa da grande depressão da humanidade, da grande repressão, da grande violência e do mal estar da civilização²⁷.

Pensando com Nietzsche, a humanidade não criou e se desenvolveu numa forma repressora de civilização onde acontece todo o tipo de crimes (assassinatos, estupros, roubos) e também não dita a forma como pagar por esses pecados na confissão católica, que, por sua vez, não é uma relação comercial onde o crente que comete o crime e depois se confessa ao padre para ser perdoado por "Deus" faz promessas, sacrifícios, abstinências, jejuns, enfim, faz pagamento para ser perdoado?

²⁴ Aqui se pode muito bem lembrar as mutilações religiosas impostas por vários homens a si mesmos ou as mortificações ao corpo feitas na Idade Média pela Igreja Católica Apostólica Romana, em diversos mosteiros e, não somente estas, mas, atualmente, as mutilações das faculdades do ser humano na profissão do padre asceta (celibato) e da falta de convívio com o outro sexo, na negação de sua efetividade, dimensões tipicamente humanas.

²⁵ Sobre a culpa do homem, Nietzsche usa em alemão o termo "SCHULD", que significa dívida. Diz Nietzsche que os genealogistas da moral até sua época não sonharam que aquele conceito antigo de *schuld*, como dívida, foi usado como a moral capital de ser o homem um devedor. Ora isto saiu da concepção material de se ter ou fazer dívida, originário das relações mais antigas existentes: comprador e credor. Assim seria a relação do homem com o Deus do cristianismo. A mesma relação de troca, de negócio. E não foi por desconhecer isso que a Igreja pós-conciliar trocou o texto da conhecida oração do Pai-Nosso: "perdoai nossas dívidas", por: "perdoai nossas ofensas". Nietzsche. *Genealogia da Moral*. In: Os Pensadores. V. XXXII. 1. e.d. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 313.

²⁶ O céu metafísico bíblico.

²⁷ Embora seja título de uma obra de Freud, Nietzsche parecia constatar ao seu tempo certo mal-estar como já citei atrás.

Para Nietzsche, se a educação moral imposta pelo cristianismo ao Ocidente tivesse melhorado a vida do homem esta não seria uma repressão aos instintos e sim a liberdade, a vontade de viver, o amar a Terra. Para ele o homem, em geral, perde força quando se compadece. Com a compaixão cristã aumenta-se e multiplica-se o desgaste de força que já o próprio desgaste de força em si traz à vida, então surge o niilismo.

Segundo Nietzsche, a compaixão é perigosa para o homem porque toma o lado dos fracos e deserdados da sorte. Contra a natureza humana, ela mesma dá à vida um aspecto frio e problemático. O filósofo condena o assistencialismo cristão como desequilibrador da sociedade, como impedimento para a liberdade dos seres e escravidão a uma concepção de um Deus comercial.

A compaixão é, portanto, um valor que persuade ao nada, ela prorroga a miséria; é tanto seu conservador como um instrumento capital para a décadence.

Conclusão

Enfim, Nietzsche afirma que o cristianismo fez o homem Ocidental desligar-se e perder as formas da cultura antiga (Grécia e Roma). Fez perder o contato com o Oriente (os árabes) quando realizou a "pirataria em grande escala", através das Cruzadas. Para Nietzsche, as concepções mais perniciosas que a Igreja legou ao Ocidente foram:

- 1) a negação do corpo e das faculdades humanas ligadas aos desejos, sentimentos e ao Eros (o amor do desejo, carnalidade);
- 2) a negação da Terra em favor de um "mundo do além". A concepção de imortalidade da alma (alma no sentido de espírito incorpóreo, imortal; enquanto que Nietzsche a entende no sentido de psique²⁸);
- 3) a Imortalidade pessoal que faz com que o homem (sujeito) deixe de ambicionar a realidade porque já tem tudo no além como a negação da vida.

Para negar isso, Nietzsche é categórico no Anticristo:

O depois da morte não existe, o homem tornar-se mais digno e autêntico ao viver se não acreditar nisso. Cabe à ciência desmistificá-lo. Tem-se que reabilitar a crença **epicurista na morte definitiva**. O inferno é o que segura o cristão em sua moral falsa. Assim aquele que acreditar nele uma importância tal que lhe garante o céu em recompensação, e isto a todos os homens, até ao ladrão crucificado, – deve ter sofrido uma terrível dúvida e suportado todas as espécies de crucificação: de outro não compraria os seus crentes por tão alto preço, a **angústia** e o **desespero** é o que garantem a religiosidade.²⁹

Pois se...

[...] se põe o centro de gravidade da vida, não na vida mas no 'além' - no nada – tirou-se da vida toda a gravidade". A grande mentira da imortalidade pessoal destrói toda a razão, toda a natureza do instinto, - tudo o que há nos instintos, de benéfico, de vivificante, tudo o que promete o futuro, suscita agora a desconfiança. Viver de tal maneira que já não se tenha razão de viver, isto converte-se agora na razão da vida...³⁰

4) Nietzsche também critica o ideal de santo (o monge enclausurado em seu castelo, covarde e fujão do mundo da efetividade³¹). O santo é o último estágio da castração católica. Renegado à vida, dedica-se a sentimentos trans-humanos. Compaixão, amor ao próximo. Diz Nietzsche que a armadilha desse tipo de gente é a santidade entendida como o método para se chegar ao além.

²⁸ A alma humana no sentido grego, isto é, aquilo que contem as faculdades humanas: razão, sentidos, sentimentos, etc.

²⁹ *A Filosofia não é Escrava na Teologia – Uma Luta Contra a Ideologia Perversa do Cristianismo e da Moral Ocidental*, p. 56.

³⁰ Anticristo, p.48.

³¹ Que para Nietzsche é a pessoa que foge das vicissitudes do mundo.

Para ele o santo é um falso profeta porque não sabe se o que promete se cumprirá de fato, arrebanhando assim gente para seu reino de fantasia. "Os santos são os homens mais sensuais que devem fugir às mulheres e torturar o corpo".³²

5) a moral repressora que remete ao comportamento psicológico de "rebanho", estabelece uma "salvação" por um líder (Messias) ao qual a humanidade sempre fica na espera sem agir, sem mudar nada da realidade. O fim necessário da história na "redenção final", a falta de liberdade da humanidade perante um Deus que já sabe tudo, que a tudo determina com a sua vontade. Deus este construído desde os primórdios da história de Israel como uma projeção psicológica daquele povo que demonstra claramente em seus escritos "sagrados" que seu Deus, enquanto eles estavam escravos no Egito, era um Deus guerreiro, porque queriam a terra prometida e, para tal, teriam que guerrear e matar os filisteus, ocupantes da terra para onde se dirigiam os judeus, guiados por Moisés. Após a conquista sanguinária, este mesmo Deus muda de projeção, pois mudou de figura. Agora é um Deus que se manifesta através dos reis de Israel (figura sabiamente utilizada pelos sacerdotes da corte para manipular o povo submisso, sacerdotes esses que organizaram os códigos, manipularam as leis dos antigos, a Thorá, para seus propósitos particulares, determinavam também o comércio, as ofertas para o Templo, a vida moral e política do reino e etc.), este novo Deus agora aparecia sob a forma de um justo juiz, bom e poderoso rei.

E essa lógica foi repetida pela modernidade ocidental e conservada moralmente pelo sacerdote e pelo filósofo cristão porque os padres, assim como os ideólogos e os teólogos, pensaram ter nas mãos os grandes conceitos. Em virtude de sua ascendência superior, reivindicaram-se o direito de olhar a efetividade de cima. E, além do mais jogaram estes conceitos com um benevolente desprezo contra o entendimento, conclui Nietzsche.

Os sentidos e as honras, o bem-viver, a ciência, eles (os padres, continua Nietzsche) vêem tais coisas abaixo de si, como forças perniciosas e sedutoras, sobre as quais os seus "espíritos pairam", numa pura "para-siez". Assim como se humildade, castidade, pobreza, santidade, em uma palavra, não tivessem feito, até agora (ao tempo de Nietzsche), indizivelmente mais danos à vida do que qualquer terribilidade e vício. Assim o espírito é pura mentira. O padre, para Nietzsche, é um caluniador, um negador e um envenenador da vida por profissão. Essa figura não é capaz de dar qualquer resposta para a pergunta: "o que é a verdade"³³ porque ele já tem a verdade de ponta

³² Nietzsche, Friedrich. *Aurora*. Porto: Rés, 1972, p. 169.

³³ *O Anticristo*. In: OS PENSADORES. V. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974, p. 361.

cabeça. Assim ao padre, quando se pergunta onde ele fundamenta o que diz, responde sempre que está escrito na Bíblia". E ele como pensa que detêm todo este poder julga, manda...

É preciso não se deixar induzir em erro. 'não julgueis!' Dizem eles, mas mandam para o inferno tudo o que fica em seu caminho. Ao fazerem Deus julgar, julgam eles próprios; ao glorificarem a Deus, glorificam a si próprios, ao exigirem as virtudes para as quais são aptos, - mais ainda -, das quais necessitam para permanecerem acima, dão a grande aparência de uma grande luta pela virtude, de um combate pelo predomínio da virtude. Vivemos, morremos, sacrificamo-nos pelo bem (a verdade, a luz, o reino de deus) na verdade, fazem o que não podem deixar de fazer.

Assim, pergunto: se Deus está morto, por que persiste na mente humana o sentimento de culpa? De onde vem esta "culpa"?

E mais, se o cristianismo é a espera de um acontecimento de redenção que pode ser o juízo final, se é apostar naquilo que não se vê (em Deus), se é ter fé que Jesus existiu e era filho de Deus, então ele não muda nada porque sua própria natureza é de esperar. Portanto, afirma categoricamente que o homem nada pode fazer sem o deus cristão. O homem não pode transformar a realidade. A prática cristã, nesta perspectiva, leva a lugar algum, pois o cristão só pratica a compaixão, dedica-se a espalhar o cristianismo aos não cristãos, a propagar que somente sua religião é a verdadeira (como na frase que se atribui a Jesus: "eu sou o caminho, a verdade e a vida). O cristão é alguém preocupado com sua própria salvação. Que foge do pecado, e se acredita que o mundo fora da igreja está cheio de pecado, então foge do mundo também, condenando-o à danação eterna e torcendo para que o dia do juízo final chegue logo e jogue ao inferno aqueles que não se converteram.

Essa crença, essa espera, esse sentimento de ódio mesmo pelo mundo (que os cristãos chamaram de pagão) faz o próprio cristão cair no *niilismo*. Pois nem mesmo aqueles que conviveram com Jesus (segundo o relato bíblico) viram a glória de seu deus, o dia do julgamento. Nem mesmo Pôncio Pilatos foi amaldiçoado e não houve nenhuma vingança de "deus" contra os romanos que ainda continuaram governando a judéia por décadas depois de Jesus morrer, destruindo, inclusive, o Templo judaico e a cidade de Jerusalém. Mesmo assim até hoje os cristãos se comportam como de deus existisse e os vigiasse, podendo, inclusive, puni-los. Indo mais longe do que foi Nietzsche, se poderia afirmar que o cristianismo é uma ilusão, um erro porque nenhum de seus preceitos aconteceu ainda.

Referências

Nietzsche, Friedrich. **O Anticristo**. São Paulo: Martin Claret, 2000.

_____. O Anticristo. In: **Os Pensadores**. V. XXXII. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Crepúsculo dos Ídolos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

_____. Genealogia da Moral. In: **Os Pensadores**. V. XXXII. 1. e.d. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Aurora**. Porto: Rés, 1972.

SCHULZ, Gerson N. L. **A Filosofia não é Escrava na Teologia – Uma Luta Contra a Ideologia Perversa do Cristianismo e da Moral Ocidental**. Pelotas: Ucpel, 2001.

2.2 Ensaaios

Administração Escolar e as Propriedades da Liderança

Rose Maura Fleixer de Oliveira*

Introdução

A instituição escolar tem objetivos bem definidos em documentos que vão desde os compromissos assumidos pela escola, como um Projeto Político Pedagógico, até a concepção mais laica de suas populares funções. Mas, é na administração que se percebe o uso racional para a realização de suas tarefas, de tal forma que venha a atingir, com eficiência, seus objetivos.

A palavra "eficiência" está diretamente ligada ao preparo adequado do gestor, no que se refere a formação adequada para o exercício da função, entretanto, isto não chega a ser suficiente em vistas de se considerarmos a figura do gestor como sendo um outro, porém não desligado, tipo de profissional: o líder!

O administrador é aquele que segue as normas e as faz cumprir sob seu comando e direcionamento; o líder, todavia, administra com vistas a transformar realidades com a participação e envolvimento de todos: "*o processo de transformação sempre é maior do que nós e requer um universo de apoio*" (QUINN, pág. 25). Não se descarta, entretanto, a competência em planejar, organizar, coordenar e controlar todas as atividades desenvolvidas no estabelecimento de ensino. Para tanto, sozinho, não consegue alcançar efetivamente a que se propõe quando se trata de qualidade.

Numa gestão que não assume, ou não consegue assumir o espaço de líder, deixa a instituição ser assumida por conselhos, colegiados, enfraquecendo sua posição mediante a atuação que promove.

A Gestão da Instituição de Ensino

A administração escolar ultimamente vem se apropriando do conhecimento da administração empresarial, utilizando suas teorias organizacionais e seus conceitos sobre qualidade total e excelência em qualidade. Tais princípios vêm sendo adaptados em uma conjuntura menos pragmática e um tanto mais humanizada, apesar de que a escola tem assumido caráter de empresa de negócios (principalmente as particulares) e

* Professora da Faculdade de Macapá – FAMA. E-mail: rosefleixer@hotmail.com

os modestos dilemas entre ideologia e prática, vão se transformando em discussões sobre eficiência e eficácia.

De outra forma, devemos considerar as diversas formas de desenvolver o desempenho de uma administração e essas formas diversas é que compõem o perfil dos administradores mais atualizados. Analisemos a postura da administração a partir da perspectiva da **co-gestão**, onde a autoridade inerente ao administrador, ou diretor escolar, sucumbe a hierarquia estigmatizada por uma gestão compartilhada, onde as decisões não são tomadas sozinhas, mas a partir da colaboração da equipe de trabalho, nessa conotação, a gestão segue princípios democráticos que, por vezes, dificultam o controle da execução dos trabalhos, entretanto, torna as ações e decisões mais comprometidas, uma vez que a equipe teve participação nas mesmas "*a motivação é um dos elementos favorecedores do envolvimento dos participantes no processo*" (Dalmás, pág. 43).

Mas uma democratização no ato de administrar não se constitui apenas na co-gestão, mas, pode-se lançar mão de uma outra modalidade de administrar-se uma instituição, a qual chamamos de **autogestão**, que seria uma gestão ainda mais participativa em função de que sumiria do cenário administrativo a autoridade do gestor, o que não implica numa falta de ordem, apenas torna a prática administrativa bem mais complicada diante as diferentes formas de sub-lideranças que surgiriam no grupo. De tal forma que mesmo em considerar uma gestão participativa e democrática, a figura do diretor é imprescindível diante da ação da liderança de grupo, seja ela em manter o *status quo* ou para transformar a realidade que prega no discurso.

O Local de Atuação do Administrador Escolar

O ambiente escolar, assim como uma empresa, tem seu planejamento organizado e seus objetivos a serem alcançados, pautados, principalmente nos currículos, entretanto, tal local compõe-se do espaço físico, equipamentos, pessoal, qualificação de mão-de-obra e suas "estrelas", o cliente, ou aluno, mais tradicionalmente falando, "*... a escola como um todo... ela se resume a três fins básicos: a) a formação do ser humano; b) o desenvolvimento da ciência e c) o domínio da técnica*" (GANDIN, pág. 103).

Para que a administração desses fatores aconteça de forma apropriada, faz-se necessário que o gestor tenha muita habilidade para propor ou aprovar propostas de trabalho correspondente a seus objetivos e à realidade a que se encontra exposto,

dessa forma, trazendo às vistas a importância do papel de liderança no processo administrativo do desempenho educacional ao qual a escola se propõe.

Ao administrador educacional, cabe uma função um tanto diferente de um administrador de uma empresa executiva, posto que a escola, por si só, já se constitui em um mundo multidisciplinar, multi-ideológico, multi-político, heterogêneo pela pluralidade de valores individuais dos que fazem parte dessa organização e onde fazem da escola uma arena de discussões indissociadas do ato de educar.

Ao administrador cabe a competência em estabelecer critérios de funcionamento para diluir as diversas tarefas que só em equipe se sedimenta, a partir da contribuição de cada um, mas, é essencial a eficiência desse profissional para promover as mudanças necessárias a partir do envolvimento de todos.

A Importância da Habilidade do Gestor Escolar no Contexto da Administração

A habilidade que deve abarcar a atuação do diretor implica em resultados qualitativos facilmente mensuráveis.

Uma instituição onde os professores são dedicados, os alunos motivados, os funcionários que atuam com boa vontade e o programa de trabalho caminha sem muitos imprevistos, não depende apenas de um administrador competente, mas, principalmente de um líder eficaz.

Quando o diretor é competente, as pessoas o respeitam, mas quando esse possui liderança, as pessoas o admiram. Sabemos que sua principal função é comandar, mas o administrador-líder o faz com menor esforço.

Competências da Direção Escolar

Existem dois tipos de diretores escolares: o diretor que é a autoridade máxima da instituição e o diretor educador. Ao primeiro cabe o papel de representatividade escolar e responsável em responder por suas atividades; ao segundo soma-se o papel de preocupação com a qualidade das produções e formações escolares com o indivíduo aprendente.

Em linhas gerais podemos elencar atribuições que perpassam desde o cumprimento das funções técnico-administrativas, até o bem estar dos sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Coordenar esforços em prol de resultados eficazes constitui-se numa das maiores preocupações desse profissional.

De uma forma mais funcionalista, podemos descrever alguns papéis desempenhados por esse profissional:

- a) participação no desenvolvimento e acompanhamento do planejamento escolar;
- b) determinação de decisões que norteiem as ações educacionais;
- c) contato com resultados de pesquisas que verificam não só o desempenho do educando, mas ainda a visão que a comunidade externa tem sobre a instituição, entre outros correlatos.

Conclusão

Apesar de já concluirmos que a figura do administrador é imprescindível na escola, não podemos deixar de atentar para o fato de que tal profissional está no comando de uma engrenagem que a ela estão ligadas vidas; pessoas; mudanças e transformações e para tanto, o cumprimento do papel do gestor em planejar e coordenar tal planejamento não se constitui necessariamente num processo que resulte em sucesso, devemos, pois, lembrar que o "comando" está diretamente ligado a pessoas e a ação "planejar", está diretamente ligada a competência e criatividade, portanto, numa multiplicidade de profissionais das mais variadas áreas, que devem trabalhar multidisciplinarmente e das suas somas, deve emergir a qualidade, "*toda empresa precisa de talentos para sobreviver*" (MILITÃO, pág.102), é necessário que as pessoas envolvidas acreditem, confiem e admirem seu "comandante" e dessa feita, surgirão os mais leais e motivados "soldados". Essa é uma qualidade que complementa a propriedade da competência e estabelece na habilidade da liderança.

Referências

DALMÁS, Ângelo. **Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. 3 ed. Vozes. Petrópolis. 1994.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 12 ed. Vozes. Petrópolis. 2002.

GANDIN, Danilo. **Planejamento Como Prática Educativa**. 13 ed. Loyola. São Paulo. 1983.

MILITÃO, Albigenor e Rose; ALCKIMIN, André *et all*. **Gerenciar no Limite: lições corporativas**. Qualitymark. Rio de Janeiro. 2000.

NATALI, Adriana. Revista Ensino Superior. Ano 08, nº. 94 (julho). **Executivos sob medida: cresce o número de curso de formação de gestores específicas para atuar em IES** (artigo). Segmento. São Paulo. 2006.

QUINN, Robert E. **Mude o Mundo: um novo conceito de liderança**. Mercuryo. São Paulo. 2003.

ROGGERO, Rosemary. Revista Ensino Superior. Ano 08, nº. 95 (agosto). **A idéia de Metacapacitação: percepção estratégica dos educadores é peça fundamental para incentivar competências socioprofissionais dos estudantes** (artigo). Segmento. São Paulo. 2006.

Teorias da Avaliação da Aprendizagem: Revendo Conceitos e Posições no Processo Educativo

Profa. Maria Aparecida Nascimento da Silva*

1 Revisão de Algumas Correntes da Avaliação Escolar

Para discorrer o tema "Avaliação da Aprendizagem na Escola", é importante evidenciar algumas correntes teóricas que exerceram significativas influências no processo educativo escolar.

Se fizermos uma retrospectiva histórica desde as origens da civilização humana, sempre existiu alguma forma de avaliar, pois o ser humano é o único ser vivo capaz de observar, julgar e buscar soluções de problemas numa perspectiva crítica, inerente ao seu meio social, político e cultural. Nesse contexto, todos nós, através da convivência humana, estamos exercendo o papel de avaliadores, agimos com base na reflexão, a partir de ações conscientes e intenções definidas. Assim, obviamente a avaliação não está focalizada exclusivamente no educando e seu aprendizado, aplica-se a todas as áreas do conhecimento empírico, filosófico, teológico e científico. Mas, em função da complexidade e condições que se contextualizam no ato de avaliar, os educadores sentiram a necessidade de discutir algumas problematizações que se destacam no âmbito educacional. Assim, para melhor entender tais problemáticas, tem-se a docimologia, que, segundo De Landshere (1976), é a ciência do estudo da atribuição de notas e do comportamento dos avaliadores e avaliados. Temos, então, com base em experiências concretas, condições de mostrar algumas vivências.

Um dos países precursores nesta área foram os Estados Unidos. A partir do século XIX, Horace Mann criou alguns procedimentos de testagem no interior das escolas americanas de Boston, visando à qualidade do processo educativo. Nesses encaminhamentos, utilizou uma amostra selecionada de alunos, tendo a finalidade de possibilitar melhorias nos padrões educacionais da época. Segundo Mann (1921), após a constatação da referida experiência, as escolas deveriam substituir os exames orais pelos escritos e nesses, explorando um número maior de questões específicas como substitutivo da exígua quantidade de questões, na busca de padrões qualitativos.

* Pedagoga. E-mail: mcidans@bol.com.br

A partir do século XX, nas primeiras décadas, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, ressalta-se a influência de Alfred Binet, no ano de 1905, em relação aos testes de inteligência, os quais eram utilizados para interpretar o desempenho dos alunos nas escolas, principalmente nos casos que apresentavam baixo rendimento.

Segundo Madaus Airasian e Fellag Han (1980), do enfoque acima referido, surge a concepção de que o aprendizado poderia ser posto à prova, ou seja, a partir dos testes de rendimento, o aprendizado era analisado com base em critérios comparados a um valor absoluto. Nesse processo, acreditava-se, excessivamente, na “curva normal de probabilidade” (simples representação gráfica de uma função matemática), na qual, através de resolução matemática, estava definido o fracasso do aluno, sendo ele o único responsável pela sua dificuldade, descartando as obrigações da escola e do professor.

Em 1942, destaca-se Ralph W. Tyler, e Smith os quais, consideraram que “a avaliação verificaria a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos” (VIANA, 2000, p. 50). O fator preponderante não estaria direcionado em conteúdos muitas vezes irrelevantes, mas nos objetivos explícitos no plano da instituição. Só seria possível orientação ao aluno após uma criteriosa avaliação de seu desempenho, com intuito de encontrar problemas, ou seja, o aluno seria controlado através da escola em função dos objetivos previamente delineados, oportunizando, dessa forma, conhecer os aspectos que deveriam ser imediatamente corrigidos.

Esses novos pressupostos teóricos começaram a ser eixo norteador nos cursos de formação, vivenciados, inclusive, até os dias atuais. Diante disso, acredita-se que “[...] a avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos” (TYLER³⁴ apud HOFFMANN, 2003, p. 33).

Hoffmann (1993) critica as afirmações de Tyler, enfatizando que suas idéias são comportamentalistas, resume-se o processo avaliativo para verificar as mudanças ocorridas, previamente registradas em objetivos determinados pelo professor. Dessa forma, há um privilégio quanto ao caráter comprobatório do comportamento do aluno. Centra-se em apontar resultados, em que se vincula todo o contexto ao passado, e, a partir desse momento, o professor declara seu julgamento sob a forma de registro de notas ou conceitos. Temos, assim, uma postura tradicional, na qual se vivencia uma

³⁴ TYLER, R. W. **Basic Principles of curriculum onde instruction**. The university of Chicago, 1949.

avaliação para classificação, seleção e explicação de resultados finais que revelam caráter seletivo e burocrático.

Então, os objetivos educacionais deveriam pautar-se no comportamento observável do aluno, no detalhamento das condições nas qual o comportamento poderia de alguma forma ocorrer e definir o padrão de desempenho aceitável.

Giroux também comenta a teoria de Tyler, dizendo que:

Sua abordagem comportamental da aprendizagem fornece passos muito bem definidos para medir, controlar e avaliar a experiência de aprendizagem em associação com objetivos predefinidos. Nessa perspectiva não há preocupação com os princípios normativos que governam a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento, nem com o modo como o conhecimento se relaciona com o poder e o conflito. (1983, p. 64).

Com base nessas premissas, os educadores permaneceram na crença da validação criteriosa dos instrumentos de avaliação, considerando como meios essenciais para encaminhamentos da "justiça", necessária ao progresso do âmbito escolar.

Sob a mesma abordagem de Tyler, ressaltamos os estudos de Benjamin Bloom, em 1956. Segundo Saull, "as propostas que surgiram a posteriori, como a de Benjamin Bloom, perpetuam, igualmente, o pensamento positivista daquele teórico" (1988, p. 52). Sua teoria ficou conhecida como "taxionomia de objetivos educacionais". Para melhor explicitar,

a palavra "taxionomia" significa classificação, sendo esta fundamentada em critérios ou parâmetros escolhidos arbitrariamente pelo classificador. Assim, para classificar os alunos de uma sala, temos que escolher os critérios para classificação, como por exemplo, o sexo [...]. No caso de Bloom, o critério escolhido foi a complexidade das operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos. (MORETTO, 2004, p. 123).

Moretto (2004) critica Bloom, evidencia que a função do educador não é de classificar, mas de criar formas metodológicas que conduzam à elevação de qualquer aluno. Nesse contexto, apresenta a avaliação como uma estratégia para processar e saber do verdadeiro grau de conhecimento do aluno, visando a melhorar a aprendizagem e o ensino, e também um sistema de controle de qualidade em que se determinam as etapas do processo ensino-aprendizagem.

A taxionomia de Bloom define os objetivos educacionais em três domínios:

objetivos cognitivos, vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais [...]; afetivos, que descrevem mudanças de interesses, atitudes, valores e o desenvolvimento de apreciações e

ajustamento adequado [...]; psicomotor, vinculados à área de habilidades manipulativas ou motoras. (BLOOM³⁵ apud TURRA, 1998, p. 78).

De acordo com Turra (1998), os aspectos destacados na taxionomia de Bloom fundamentam-se na lógica e na psicologia, cujo princípio integrador é o da complexidade, pois os objetivos estão hierarquizados em ordem crescente de complexidade e abstração.

Assim sendo, os educadores precisam definir o que entendem por domínios, tendo, nesse processo, condições de determinar se cada aluno foi capaz de alcançar ou não os vários conhecimentos. Portanto, os objetivos e conteúdos são elementos indispensáveis para informar a aprendizagem que se almeja, a qual se efetiva quando se traduzem os objetivos em procedimento de avaliação ajudando a concretizar o que o estudante deve executar ao final dos trabalhos educativos. Existe, na abordagem em questão, uma visão tecnicista, sem determinar as reais finalidades da educação. Os autores centram sua atenção em ditar as normas para formulação dos objetivos de ensino, perdendo de vista todo o ato pedagógico, sem passar por uma discussão de para que e para quem se ensinar. Nessa visão, temos Bloom que não faz nenhuma referência direta, mas considera que os professores devem refletir sobre esse ponto antes de seguir a trajetória dos objetivos educacionais.

A autora considera que o enfoque de Bloom é positivista na medida em que o comportamento final do aluno deve ser observável e, então, possível de medição. A partir daí, tem-se um controle total da aprendizagem daquilo que o professor pretende alcançar, bem como do grau de atitude que o aluno deverá demonstrar. Apesar de Bloom ressaltar que os educadores devem pensar sobre os fins da educação, ele o faz de forma superficial.

A tendência tecnicista possibilita "fixar critérios de desempenho unilaterais. O professor avalia os alunos pelo seu mérito individual, pela sua capacidade de se ajustar aos seus objetivos [...]" (LIBÂNEO, 1991, p. 198). Evidencia-se, nessa crítica, a avaliação escolar numa perspectiva classificatória, na qual as atividades de verificação são efetivadas em curto prazo, limitando-se a testes reais, provas escritas e exercícios fragmentados, e esses estão articulados a objetivos exclusivamente do professor.

No Brasil, as idéias de Tyler e Bloom se difundiram a partir do final da década de 60 e início da década de 70. As idéias de Tyler começaram a ser divulgadas no Brasil através de manuais de currículo, como os de Ragan (1973) e Taba (1974). Tais autores

³⁵ BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Pioneira, 1972, p. 6

ressaltam nas suas obras aspectos relacionados ao planejamento curricular e caracterizavam o processo de avaliação numa dimensão de domínio e fiscalização.

Ragan (1973) diz que o processo de avaliação esta vinculado aos objetivos do currículo escolar, em que a avaliação dos avanços do aluno deve obrigatoriamente ser contínua, cooperativa e seus resultados pautarem-se ao progresso do currículo.

Taba (1974) considera que a educação é um processo que se vincula à mudança de comportamento do aluno, portanto a partir dessas mudanças se estabelecem os objetivos educacionais. Então, nesse contexto, a avaliação é que determina essas mudanças, comparando-as com os valores definidos nos objetivos, para, conseqüentemente, verificar se foram atingidos os objetivos da educação.

Conclui-se que o alvo principal da avaliação está articulado ao julgamento, que pressupõe a apreciação do nível de satisfação dos resultados alcançados, comparando-os com os esperados. Nesse prisma, o objeto de estudo da avaliação é o aluno, e que, primeiramente, é necessário tornar claros os objetivos, logo, aplicam-se formas de desenvolvimento das atitudes dos educandos, tendo em vista utilizar as informações obtidas em função de seu progresso ou não, a fim de aperfeiçoar o currículo e o ensino.

Portanto, tais idéias reforçam a importância de avaliar o comportamento do aluno a partir de etapas, que se iniciam pelos pressupostos definidos nos objetivos, nos quais se contextualizam os resultados que deverão se obter no processo de ensino-aprendizagem. Logo, determinam-se os procedimentos avaliativos com base nos objetivos que se almejam avaliar, e, por conseguinte, tem-se o julgamento, que diz respeito à apreciação dos resultados obtidos.

Dessa forma, a avaliação não é uma atividade que se refere exclusivamente a medir uma tarefa, a quantificar. É uma estratégia mais abrangente, que passa por momentos contínuos de trabalho, ou seja, considera a necessidade de dados qualitativos, bem como dados quantitativos, que é a exibição quantitativa do fenômeno. Ao avaliar a concepção dos dois teóricos, observa-se a limitação de um tipo de avaliação que também se restringe aos objetivos.

Através desses mecanismos, observa-se, então, que toda avaliação é sempre estática, pois capta o desempenho do aluno em um momento específico, tem um caráter tecnológico e cientificista, contendo os princípios norteadores da pedagogia tecnicista, que internalizou a racionalização do processo educativo formal, na busca de maior produtividade no ensino.

Saviani (1983) simplifica, afirmando que o modelo liberal conservador da sociedade criou três pedagogias diferentes, mas inter-relacionadas entre si e com um

mesmo objetivo: conservar a sociedade na sua configuração. A pedagogia tradicional, a pedagogia renovada e a pedagogia tecnicista todas são traduções do modelo liberal conservador da nossa sociedade, pois produzem, sem conseguir, a equalização social, garantindo que todos têm os mesmos direitos e deveres nos vários âmbitos da sociedade.

Outros enfoques são indicados por Viana (2000), que, em seus estudos, destaca as teorias Cronbach (1963), Scriven, (1967) e Stake (1984).

As idéias fundamentais de Cronbach³⁶ apud Viana sobre a avaliação da aprendizagem indicam quatro aspectos de extrema importância: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de curso; e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional.

Assim, a avaliação permite o aperfeiçoamento do currículo, considerando as reais necessidades dos estudantes, para ter condições de julgar a eficiência do ensino. É entendida como uma atividade diversificada, que exige tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações. A avaliação, logo, concentra-se em atividades científicas que garantam a congruência entre as observações apresentadas e o mundo da realidade.

A partir das idéias de Cronbach (1963), evidenciaram-se pressupostos da teoria de Scriven³⁷ apud Viana (1967), que diferenciava a avaliação formativa da somativa, na qual a primeira se refere ao desenvolvimento de programas, projetos e produtos educacionais, envolvendo discussões de especialistas, exame de seu conteúdo por pessoas que possuem conhecimento na área do referido conteúdo, aplicação de diferentes instrumentos, com o objetivo de aprimorar o objeto de implementação; a segunda, diz respeito à avaliação que se efetiva ao final de um programa, essa apresenta elementos para julgar a sua importância, o seu valor, o seu mérito.

De acordo com Worthen e Saunders (1987), a avaliação formativa e a somativa podem ser articuladas com as dimensões internas e externas da avaliação. A dimensão interna seria conduzida por um avaliador interno – alguém que conhece o programa. Enquanto a dimensão externa, apesar de não ser sempre considerada, em função da falta de familiaridade do avaliador com o programa, é necessária, em virtude de exercer uma avaliação objetiva e racional da questão.

³⁶ CRONBACH, L. J. **Couse Improvement Through Evaluvation**. San Francisco, Teachers College Reord, 1963.

³⁷ SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation. Perpectives of Currículum Evaluation**. A ERA. Monograph 1. Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

Já Stake e Pearsol³⁸ apud Viana (1981), abordam sobre a avaliação responsiva, a avaliação naturalista, assim como o estudo do caso. A avaliação responsiva é fundamentada em princípios científicos, na qual deve haver uma perfeita interação entre a instituição interessada e o avaliador; centra-se no conhecimento de todos os elementos da cultura institucional. A entrevista é uma fase fundamental, que envolve todos os integrantes do programa, sendo necessária também análise de toda a documentação existente na instituição.

A partir daí, definem-se as atividades para se estabelecer os elementos que servirão de guia para as observações, e, finalmente, tem-se a produção do relatório final.

Enquanto que na avaliação naturalista, Stake (1983) afirma que os sujeitos são observados na sua atividade habitual e as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os clientes da avaliação estão familiarizados.

O estudo de caso, para Stake (1994), é uma forma de pesquisa em que se define o interesse por casos individuais. A natureza epistemológica trata com frequência de matérias controversas, circunstâncias problemáticas de áreas diversas. Observa que o estudo de caso procura dar ênfase às decisões e interpretações personalistas. O fundamental é a observação reflexiva e interpretativa, para que seja possível identificar o significado de uma variável e suas influências.

O referido processo de avaliação instituído no Brasil, desde a primeira série até a pós-graduação, traduz uma cultura pedagógica produzida historicamente pela maioria dos educadores, o qual se reduz ao aspecto meramente burocrático da avaliação, apenas quantificações (números e quadros estatísticos), uma manipulação matemática de dados. Na realidade, é a cópia de um modelo denominado internacional, modelo ideário programático behaviorista americano, que direciona a avaliação a critérios comportamentais, que se transformam em tecnologias fragmentadas como testes e provas. Essa corrente positivista e pragmática continua sendo vivenciada em nossas escolas, cuja meta é quantificar a produtividade do aluno, havendo sempre controle do currículo escolar, em que o conteúdo é rigorosamente cobrado numa perspectiva racional.

Vencer a reprodução que a escola vem vivenciando do modelo autoritário da avaliação é de fundamental importância. A partir da década de 1980, em função dos

⁵ STAKE, R. E.; PEARSOL, J. A. Evaluating Responsively. In : BRANDT, R.S.(E D.). **Applied Strategies for Curriculum evaluation**. ASCD, 1981.

avanços tecnológicos, pelo acesso instantâneo à informação, pelas novas estratégias dinâmicas com o conhecimento acumulado, surgiram novas teorias que, de alguma forma, vêm contribuindo para o repensar do processo de avaliação da aprendizagem no contexto escolar. Conforme Hoffmann,

Estudiosos contemporâneos (Arroyo, Demo, Estrela, Hadji, Luckesi, Macedo, Perrenoud, Vasconcellos, Zabala e muitos outros) apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares, retomando-as em seu sentido ético, de juízo consciente de valor, de compromisso com a aprendizagem para todos e a formação da cidadania. (2001, p. 15).

Subsidiados pelos referidos autores, já é possível perceber que, para mudar a avaliação não basta articular um discurso novo, não adianta ter uma nova concepção e continuar com práticas arcaicas. O importante é o “fazer”, e o “fazer diferente”, pautado em análises sócio-históricas que tenham sentidos e significados sociais, possibilitando ao educador um olhar crítico sobre sua própria vivência, na relação que estabelece com os alunos no processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento científico, no cotidiano de sala de aula. É necessário que os professores se interessem sobre as inúmeras informações fornecidas, e, através desses novos conhecimentos, reivindiquem novas políticas de gestão educacional e do sistema de avaliação da aprendizagem.

É nessa dinâmica que uma nova abordagem de avaliação pode fluir, pautada na reflexão. Assim sendo, é indispensável neste estudo, que retrata sobre avaliação da aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, analisar novos paradigmas do processo avaliativo no contexto escolar, tendo como foco fundamental novos teóricos, para tentarmos enxergar, numa perspectiva qualitativa, a dinâmica da avaliação e também num movimento pedagógico que viabiliza a formação humana.

1.2 Novas Referências Sobre Avaliação da Aprendizagem

Para enxergar a possibilidade de transformação do processo de avaliação, faz-se necessário trilhar outros caminhos, que demandam novas teorias, articuladas por fundamentos que exploram o real, que significam sinal de alerta ao pensamento da maioria dos professores na busca de provocar modificações nos conhecimentos anteriores arraigados a paradigmas tradicionais. Assim, instituímos um momento de reflexão da realidade, espaço de questionamentos e aprendizagens, articulados à análise das experiências vividas sob múltiplos enfoques que poderão nos levar à

pluralização do conhecimento. Esse desafio nos instiga a perceber a avaliação comprometida com o sucesso escolar.

Iniciemos, então, enfatizando que a avaliação é um processo pelo qual se busca comprovar, cotejar, pesquisar e analisar as modificações do comportamento dos alunos, professores e todos que estão inseridos na escola, na perspectiva de verificar se o conhecimento se processou.

Constata-se, também, que, como processo, a avaliação se contextualiza pela ação contínua, tempo a ser desenvolvido, visão de totalidade, bem com a importância de planejá-la fundamentada num sentido dinâmico, processual, envolvente, abrangente, solidário e com formas variadas de vivenciá-las.

Por outro lado, conhecemos a pedagogia por objetivos, descrita anteriormente. Como defende Esteban, “essa teoria se apóia na psicologia comportamental, o que imprime uma aparência de que seu primeiro objetivo é facilitar a aprendizagem” (2002, p. 112). Para Esteban (2002), esse enfoque não desenvolve explicações teóricas para compreender o desenvolvimento psíquico humano, imprescindível para busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem, nem há clareza suficiente entre objetivos e resultados, metodologia e processo de aprendizagem. Essa pedagogia por objetivos mostra que,

entre “saber as datas de certas batalhas” e “saber refletir de forma autônoma”, a escola perseguia objetivos bastante diferentes. Praticamente todo mundo concorda, hoje em dia, que os objetivos de alto nível são os desafios de formação mais importantes e que fazem parte de um desenvolvimento duradouro da pessoa. Se “aprender a aprender” e “saber documentar-se e informar-se” figuram entre objetivos de alto nível, todos os que atingirem esses objetivos supostamente saberão, em caso de necessidade, a data de algumas batalhas. Por outro lado, o aluno que, milagrosamente, após 10 ou 20 anos, ainda lembrar uma série de datas, não melhorará seu nível de reflexão por esse motivo. (PERRENOUD, et al., 2002, p. 39).

O autor mostra que a educação envolve diversos aspectos do ser humano: cognitivo, afetivo, religioso, racional; ou seja, dimensões não alienantes, que possibilitam a conscientização, e, nesse sentido, os alunos aprendem através de diferentes ritmos e formas. A articulação desses aspectos dá-se num processo de reflexão sobre as dimensões histórico-políticas e sociais, em que os alunos envolvidos inserem-se, pois a diversidade da aprendizagem se efetiva em função da realidade que vivenciam. Portanto, o processo educativo não pode se pautar em situações mecânicas, de memorização, transformando a avaliação da aprendizagem em classificação, seleção e discriminação.

Nesse prisma, é importante ressaltar que o educando não é uma tábula rasa, já traz consigo inúmeras experiências. “A experiência do aluno, o estabelecimento dos reflexos condicionados são determinados integralmente e sem qualquer reserva pelo meio social” (VIGOTSKI, 2001, p. 65). O meio desempenha papel preponderante nas características individuais do ser humano que se processa numa dimensão dialética através de conflitos contínuos. Portanto, não existem pessoas acabadas, mas organismo em desenvolvimento, pois ao internalizar os conhecimentos oferecidos pela cultura, o aluno os reconstrói individualmente e vai, conseqüentemente, organizando seus processos mentais. Assim, quando chega à escola, já vem enriquecido de várias histórias vivenciadas que fluíram das experiências propiciadas pela cultura.

É interessante destacar que nas experiências evidenciam-se as emoções ou sentimentos, pois “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento”. (VIGOTSKI, 2001, p. 139). Esse trecho indica que devemos entender o sujeito como totalidade, pois as emoções, impulsos e interesses das pessoas é que originam o pensamento. Então, cognição e afeto se entrelaçam e influenciam na história de vida do indivíduo.

As relações emocionais, nesse contexto, estão totalmente articuladas ao processo de avaliação da aprendizagem, pois se objetivamos uma melhor memorização por parte do educando, temos que nos preocupar com os estímulos emocionais. Todo conhecimento que é informado com emoção é lembrado com maior intensidade do que um fato que é comunicado com desinteresse. Por isso, quando transmitimos alguma informação aos alunos, devemos atingir o seu sentimento. O fator preponderante não é simplesmente assimilar um dado conhecimento, mas senti-lo.

Noutros termos, criamos no processo de avaliação outra política dos sentimentos, o medo de errar, surgindo um método insensível da aprendizagem.

O clima de culpa, castigo e medo, que tem sido um dos elementos de configuração da prática docente, é um dos fatores que impedem a escola e a sala de aula de serem um ambiente de alegria, satisfação e vida feliz. Assim, as crianças e os jovens rapidamente se enfiam de tudo o que lá acontece e, mais que isso, temem o que ocorre na sala de aula. (LUCKESI, 1995, p. 51).

A proposição de Luckesi expressa que a idéia de mérito, punição ou julgamento estabelecem distanciamento entre os sujeitos do cotidiano da sala de aula, criando clima da avaliação classificatória, isto é, transformam o processo de avaliação numa tarefa solitária, de exclusividade do professor, no qual cabe a ele mensurar o comportamento

de forma contraditória e estática, controlando e legitimando o processo de diferenciação, hierarquização por meio da escola. O autor apresenta novos rumos e afirma que a prática da avaliação escolar deve ter relação direta com a democratização do ensino, que se concretiza através de uma avaliação diagnóstica, que é

o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação dos novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos [...] a avaliação dialógica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia [...]. (LUCKESI, 1984, p.43-44).

Luckesi entende que avaliação diagnóstica se efetivará quando houver compromisso do educador com a democratização do ato pedagógico, tem como característica básica a participação de todos os envolvidos no processo. Portanto, o professor precisa vivenciar estratégias que possibilitem a interpretação das experiências múltiplas que os alunos trazem, pois favorecerá novas interpretações. Essa postura proporciona uma vivência da avaliação como prática de investigação, o maior interesse do professor é de identificar os conhecimentos já consolidados pelos alunos e exercitar novos conhecimentos, transformando a sala de aula num ambiente interativo.

Já nas palavras de Hoffmann, a avaliação tem uma

[...] visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, à evolução, à superação. Assim, destina-se a avaliação mediadora a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefício escolar, às universidades. (2001, p. 18).

O fato de conhecer não apenas para compreender, mas para promover, segundo a autora, tem como pressuposto básico a busca da qualidade do processo ensino aprendizagem, que consiste no aspecto principal o desenvolvimento ético e cognitivo do aluno, que se efetiva pela ação do docente. O professor passa a compreender e reconhecer as capacidades dos alunos a partir de um planejamento pedagógico que visa à produção de conhecimento. Dessa forma, as estratégias de percepção por parte do professor em relação à realidade do aluno vão se ampliando, sendo possível detectar os avanços e recuos da aprendizagem, instalando em relação aos limites a reconstrução do conhecimento que se viabiliza por uma dinâmica coletiva.

A avaliação da aprendizagem torna-se um processo de reflexão que conduz entender o aluno como sujeito crítico, criativo, capaz de intervir no processo histórico o qual vivencia, transformando gradativamente sua realidade. Essa avaliação exige, não só do educador, mas de todos que integram os vários segmentos da escola, consciência

e compromisso profissional, possibilitando reconhecer que a avaliação mediadora nada mais é do que a promotora do desenvolvimento do educando,

pretende, essencialmente, opor-se ao modelo do “transmitir – verificar – registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora do educando em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir dos fenômenos estudados. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 1993, p. 146).

Construir uma avaliação capaz de promover a dialética junto ao real, com as diversidades do conhecimento, com as diferenças individuais, valores e princípios antagônicos, não é tarefa fácil, exige de todos os profissionais da educação uma postura coletiva e consciente, articulada ao compromisso profissional em suas dimensões políticas, técnicas, humanas e didáticas do processo pedagógico.

Ao contrário dessas premissas, percebemos que “o processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectado em termos de progressão na construção do conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p. 58). Nesse sentido se estabelecem, na escola, práticas que negam a expressão dos vários saberes, conectando o silenciamento dos educandos, tornando-se a avaliação escolar uma ação excludente, que desvaloriza experiências, engrandece a hierarquia e o autoritarismo.

É necessária a ruptura dessas práticas, que poderão mudar a partir de novas situações no cotidiano da sala de aula, assim,

aponto, a seguir, alguns princípios coerentes a uma avaliação mediadora, a partir das considerações até aqui desenvolvidas: oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas idéias [...] oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras [...] realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelo educando, [...]. (HOFFMANN, 1993, p. 71 – 75).

Tais mudanças são possíveis, “não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? [...]” (FREIRE³⁹, apud HOFFMANN, 1993, p.20). As idéias de Hoffmann e Freire indicam a possibilidade de uma escola onde os conhecimentos estão em processo de construção, numa natureza coletiva, integrada e solidária dos diversos conhecimentos, no qual cada indivíduo tenha iniciativa de buscar soluções dos seus próprios problemas, permitindo contradições e confrontos,

³⁹ FREIRE, Paulo. **Desmitificação da conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979.

considerando a ambigüidade, e as diversas concepções podem ser relativizadas e interrogadas. Assim, a avaliação, como prática de investigação, pressupõe a diversidade de conceitos, que são construídos a partir de óticas diferentes e se revelam na interrogação pelos professores, alunos e de todos os profissionais da educação que estão comprometidos com uma escola democrática.

Sobre a possibilidade de mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, Vasconcellos afirma:

o que é necessário para a transformação da realidade? Antes de mais nada, é necessário o querer, o desejar, o compromisso efetivo, enfim, a vontade política. Muitos sujeitos querem a mudança desde que não precisem mudar [...]. Mas, se queremos ter os pés no chão, isto não basta. Outra questão precisa ser colocada: é possível a transformação da avaliação escolar? (2000, p. 19)

Vasconcellos (2000) coloca a possibilidade de mudança desde que não tomemos posturas equivocadas: o voluntarismo - achar que tudo é questão de boa vontade, se cada um fizer sua parte tudo se resolve; o determinismo - achar que não dá para fazer nada, o problema é do sistema, enquanto não mudar o sistema, não adianta. Os dois enfoques, apesar de diferentes, acabam levando ao imobilismo; o segundo, obviamente; o primeiro, por passar a idéia que tudo é fácil.

O autor afirma que a opção é um enfoque dialético, é necessário a análise crítica que se processa através do diálogo. Para isso, é importante que o professor utilize novas formas de intervenção, de organização do trabalho escolar, sendo necessário a revitalização de novos valores na escola, pois, como única instituição responsável pela transmissão do conhecimento científico, deve se responsabilizar por uma prática motivadora, enxergando a avaliação como um ato político e educativo.

Já Perrenoud sugere a avaliação formativa, enfatiza que

[...] É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. [...] Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja seu quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...]. (1999, p.78-10).

Essa avaliação, de acordo com os pressupostos referendados, caracteriza-se pela observação formativa cujo objetivo é auxiliar o aluno a aprender, momento em que se busca resolver problemas, exclusividade daquele aluno que realmente precisa de ajuda, possibilitando acompanhamento de seu processo individual. A avaliação formativa não se evidencia por um trabalho solitário, mas através de indicadores

individuais, de forma interativa. O educando reflete suas hipóteses, e o professor acompanha o processo, identifica seus avanços e limites. “A avaliação formativa está, portanto, centrada, essencialmente, direta e indiretamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos, (pelo professor e pelos interessados)”. (BAIND⁴⁰ apud PERRENOUD, 1988 b, p. 24).

Dessa forma, é importante que o educador seja um agente renovador, ao trabalhar com o aluno, visando a desenvolver integralmente seus conhecimentos e habilidades, e, principalmente, acreditando na sua capacidade criativa. Ao planejar os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação, oportunizará contato do aluno com novas experiências, de forma realista, com respeito aos aspectos psicológicos e sociológicos do educando, de acordo com o tempo e quantidade de conteúdos a serem abordados. Assim sendo, o processo de avaliação consistirá na observação individual, estabelecerá comparações daquilo que o aluno já conseguiu, em relação a sua possibilidade de atingir outras vivências para o futuro.

Nessa dimensão, o professor terá dados suficientes para verificar continuamente se está ocorrendo o processo ensino-aprendizagem, em condições de avaliar a si próprio e ao aluno.

Neste ponto, é importante assinalar que, investigando o processo ensino-aprendizagem, o educador define um novo sentido da prática avaliativa. Quando o professor se propõe a investigar a construção do conhecimento de seus alunos, entende que cada um tem seu método próprio de aprender, por isso torna-se impossível um método único de ensinar. Logo, faz - se necessário criar procedimentos pedagógicos que constituam em ajudar a seus alunos, visando ampliar continuamente os conhecimentos que já possuem.

Nesse enfoque Moretto (2004) faz colocações procedentes sobre os instrumentos de avaliação, analisando o mais comum no processo escolar: “a prova”. Sugere que deve ser elaborada numa perspectiva epistemológica e contextualizada, e o texto deve servir de apoio para análise e interpretação. E o professor, para corrigir, deve ter parametrização, que significa a indicação dos critérios de correção, articulando, não questões transcritórias, mas operatórias, que exigem do educando operações mentais vinculadas ao seu universo simbólico. Exemplifica questões tradicionais e construtivistas, alerta para a necessidade do professor ter conhecimento específico, numa linguagem que possibilite provas claras e precisas.

⁴⁰ BAIND, D. *L'évaluation for native fait fausse route*. In INRAP, *Évaluer l'évaluation*, Dijon, IRAP, 1988.

Demo (2002) evidencia que se há possibilidade de afastar o efeito punitivo da avaliação, a saída não é adulterar a avaliação por deficiência metodológica ou ingenuidade social, mas desenvolvê-la de forma a integrá-la diretamente ao compromisso com a aprendizagem.

Declara, ainda, que, para garantir melhores oportunidades aos menos favorecidos, não cabe, por falta de avaliação adequada, oferecer-lhes algo mais “pobre para o pobre”, como ocorre com os procedimentos da promoção continuada ou automática, por exemplo. Sugere que a avaliação comprometida com a aprendizagem se refere à dedicação exclusiva do professor que oportuniza ao aluno ser sujeito de sua própria história. Constata-se, reiteradamente, através das palavras do autor, que o educador deve passar a entender a construção do conhecimento de forma mais abrangente e humanista, necessita-se, para essa postura, credibilidade no potencial do educando, além de compreender suas peculiaridades e anuências. É preciso, na verdade, um olhar atento e individualizado do professor, o que possibilita, nesse contexto, observar os problemas sociais e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem.

Conclusão

Diante de tantas teorias fica claro que a postura do professor deve ser de investigador, de cientista, e a sala de aula um laboratório de descobertas. Assim, o processo de pesquisa, no cotidiano da práxis pedagógica, significa a busca constante da superação dos limites, uma alternativa que resgata a co-responsabilidade, à consciência educativa e social. É, sem dúvida, meio de conhecer situações autênticas, que se processam pela valorização da interdependência de educador e educando, para crescente tomada de decisão.

Esses pressupostos teórico-práticos foram evidenciados objetivando mostrar que há possibilidades de nossas escolas desenvolverem trabalhos pautados numa avaliação democrática. Obviamente que essas abordagens não serão as únicas que irão sustentar este estudo, porém se acredita na possibilidade de efetivar discussões que articulem tais teorias mencionadas à realidade vivenciada dentro do ambiente escolar, pois se sabe que paulatinamente as unidades de ensino podem quebrar paradigmas tradicionais e construir práticas avaliativas democráticas e inovadoras.

Referências

Benjamin Bloom. **Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: sn, 1972.

CRONBACH, L. J. **Couse Improvement Through Evaluvation**. San Francisco, Teachers College Reord, 1963.

FREIRE, Paulo. **Desmitificação da conscientização**. São Paulo: Loyola, 1979.

Hoffmann, Jussara. **Avaliação Mediadora – Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKESI, Cipriano C. **Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. *Avaliação da aprendizagem Escola: Estudos e Proposições*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Avaliação: Otimização do Autoritarismo. Equívocos Teóricos na Prática Educacional**. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: D P&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Nouvelles didactiques et stratégies dès élèves face au travail scolaire. In: Perrenoud; P. Montandon, C. (dir.) **Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs**. Lausanne: Réalités Sociales, 1988.

_____. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artimed, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SCRIVEN, M. **The Methodology of Evaluation. Perspectives of Curriculum Evaluation.** A ERA. Monograph 1. Rand McNally and Co., Chicago, 1967.

STAKE, R. E; PEARSOL, J. A. Evaluating Responsively. In : BRANDT, R.S.(E D.). **Applied Strategies for Curriculum evaluation.** ASCD, 1981.

TURRA, Maria Godoy Clódia. **Planejamento de Ensino e Avaliação.** Porto-Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional.** São Paulo: Brasa, 2000.

O Planejamento no Ensino da Arte

Profa. Darli Tavares Candeira*

O ato de planejar faz parte do cotidiano de toda pessoa, criando sempre perspectivas e visando novos sonhos, pois a vontade de transformação de sua realidade é marca em todo ser humano. O planejamento acompanha todas as nossas ações, direta ou indiretamente. Porém, quando almejamos a realização de novas atividades que não fazem parte da rotina, precisamos usar métodos e processos racionais para alcançar os objetivos esperados.

No exercício da docência o planejamento é inerente ao seu fazer, pois o planejar é tarefa de todo educador comprometido com o processo de ensino-aprendizagem, efetivando ações e prevendo respostas, como afirma Luckesi (2002, p.106):

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma atividade-meio, que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, portanto orientada por um fim.

O planejamento nos dias atuais é bastante discutido, evidenciado e questionado por estudiosos e inclusive no campo da Arte, que não está isolada dessa realidade, haja

Visto que Arte é conhecimento histórico, trabalho e expressão que traz culturalmente a visão do artista, o olhar crítico e sensível sobre o mundo, associando a necessidade de apropriação do saber artístico e estético. Sendo assim, o texto pretende apontar situações voltadas ao planejamento das aulas de arte, facilitando o processo de aprendizagem do educando no Ensino da Arte-educação.

No âmbito da educação da educação, no ensino da Arte mudanças radicais vêm ocorrendo. Outrora seu foco era tradicional e centrado nos conteúdos, perpassando uma abordagem técnica voltada para o desenho geométrico que visava atender um mercado

* A autora é Prof.^a do Curso de Artes Visuais da UNIFAP, de Artes do Ensino Fundamental e Médio do Colégio Moderno – Centro de Ensino, Educação e Cultura, do Ensino Superior do IESAP e com Especialização em Docência no Ensino Superior – IESAP.

de trabalho emergente fruto da revolução industrial, como ressalta Barbosa (1999, p. 114):

Com a produção dos países europeus desviada para os esforços de guerra, cessou a exportação de produtos manufaturados que o Brasil consumia. Foi necessário improvisar indústrias ou fazer crescer as indústrias de fundo de quintal para atender à demanda. Era necessário formar a mão-de-obra especializada e o desenho voltou a ser apontado como elemento essencial desta formação.

Com o decorrer do tempo, surgiram também vários modismos, como a livre expressão, a sucatoteca, o “aprender a fazer, fazendo” e o “deixa fazer”, o que empobreceu e deformou o sentido do ensino da arte-educação através de atividades espontâneas e desorientadas.

A partir do séc. XX e com o desenvolvimento do campo das ciências humanas ocorreram relativamente avanços no Ensino da Arte-educação em várias partes do mundo, o processo de criação do aluno é valorizado, podendo aperfeiçoar seus modos de elaborar idéias e emoções, de maneira sensível, imaginativa, estética a partir de culturas vividas com essas linguagens no meio-cultural.

É preciso articular linguagens nas dimensões artísticas e estéticas aos níveis de planejamento no fruir e no refletir, no apreciar e no produzir partindo do conhecimento elaborado historicamente, possibilitando a compreensão do saber estético e científico através dos eixos: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Nessa estrutura didática destacam-se quatro momentos organicamente articulados ao planejamento:

1. Leitura: da natureza, da realidade construída, dos objetos e das obras de arte por meio da fruição, apreciação, interpretação;

2. Compreensão e sistematização do conhecimento e do conteúdo: seqüência de atividades, textos e obras, cujo objetivo é levar os alunos a se apropriarem do saber elaborado;

3. Experimentação de técnicas e dos modos de produção na arte: atividades que visam a levar os alunos a observarem e a experimentarem os modos de composição, as técnicas e a produção artística, como montagens, colagens;

4. Projetos Interdisciplinares: que favoreçam a aprendizagem significativa, pois é a etapa do processo que visa à elaboração do trabalho criativo (idéia – registro das hipóteses de criação, esboço – estudo e desenvolvimento da proposta de criação e produção final) Lavelberg defende que a aprendizagem se torna mais significativa

quando articulada às linguagens artísticas ao conhecimento, facilitando as seqüências de atividades nas artes, como também o envolvimento com outras disciplinas.

Assim, o planejamento das aulas de artes deve comportar a sistematização, seleção e organização de conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança levando em conta os eixos articuladores do processo de ensino aprendizagem, como: a compreensão da arte como cultura, o artista como ser social, os alunos como produtores e apreciadores, as manifestações artísticas dos povos e culturas de diferentes épocas e locais, incluindo a contemporaneidade e a arte brasileira, procurando desse modo trabalhar arte como conhecimento humano sensível-cognitivo, particularmente estético e comunicacional, que se faz presença urgente na história da aprendizagem cultural, propondo humanização própria e ajudando a humanizar o mundo contemporâneo.

Para tanto é preciso valorizar a produção coletiva ou individual como sua expressão autêntica, independentemente da qualidade artística. Quanto a isso, o papel do professor é fundamental: cabe a ele estabelecer um clima de respeito, valorização e estímulo aos alunos, incentivando-os, avaliando suas produções e mostrando seus progressos.

Dessa forma, para que o Ensino da Arte seja articulado com base no aluno e numa aprendizagem significativa, precisa está centrado numa constante criação e resolução de problemas, interpretação e interação com sua realidade, em que o planejamento proponha atividades inovadoras e criativas, que sejam de primordial importância para efetivação da aprendizagem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em construção: uma experiência de Ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, M. Heloísa C. de T; FUSARI, M. F. de Resende. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de aprender arte: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O Pensamento Pedagógico Iluminista

Prof. Ms. Gerson Nei Lemos Schulz*
Cleidiane Gonçalves*
Maria Iranir Neves*
Obde Gadelha*
Silvia Pantoja*

A educação Renascentista e a expansão comercial levaram a uma maior participação do indivíduo em setores como a economia e a política, não cabia mais o ensino dogmático, impositivo. O homem queria agir, pesquisar, saber mais, necessitava de um conhecimento que atendesse às necessidades vividas por ele no momento. Ele passa então a buscar a autonomia do pensamento, ou seja, agir de acordo com a razão e não de acordo com a fé, e livrar-se de qualquer teoria que não o possibilite questionar a realidade.

Como crítica ao mercantilismo, aos privilégios da nobreza e do clero e ao formalismo existente no pensamento e na crença, surge o Iluminismo, momento em que o homem quer dominar a natureza e usá-la em seu benefício. É um período em que o pensamento intelectual torna-se mediador entre sociedade e poder. Um fator desse momento está relacionado à pedagogia política, centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado, projeto de pesquisadores franceses como, La Chalotais, Condorcet e Lepelletier. Os ideais iluministas de educação expressam a valorização do homem e de sua capacidade de autonomia e revelam a confiança desse em transformar o mundo através da razão.

A pedagogia iluminista ou pedagogia da ilustração teve expressivos representantes que não eram propriamente educadores, mas tinham o ensino como veículo da razão, dentre eles destaca-se Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) um dos pensadores mais influentes do séc. XVIII. Rousseau centralizou os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor, e chama a atenção para a idéia de que a criança não mais deve ser tratada como um adulto em miniatura. Os fins da educação

* Professor universitário. (Orientador). E-mail: gnlschulz@pop.com.br

* Acadêmica de Pedagogia – lesap.

para ele estavam na formação do homem de forma integral. Rousseau faz críticas ao absolutismo e elabora os fundamentos da doutrina liberal, para ele o homem em estado de natureza é bom, mas a sociedade o corrompe, destruindo sua liberdade: “O homem nasce livre e por toda parte encontra-se acorrentado”, para ele o cidadão escolhe representantes não para delegar-lhes poder, mas para representar a vontade que vem do povo.

Rousseau constituiu-se no marco que divide a velha e a nova escola, resgatando em suas obras a relação entre a educação e a política, foi com ele que pela primeira vez, a educação tornou-se obrigatória, gratuita e para todos, mas ainda elitista, pois somente aqueles considerados capazes chegariam à universidade.

Para Rousseau a função da educação vai além da instrução, para ele deve permitir que a natureza aflore na criança, pois ela aprenderá a lidar com seus próprios desejos e descobrirá por si mesma os limites e de como se relacionar com os outros. Rousseau divide a educação em três momentos: o da infância (chamada de idade da natureza, vai até os 12 anos), o da adolescência (denominada idade da força, da razão e das paixões, vai dos 12 aos 20 anos) e a terceira que é a da maturidade (que ele chama idade da sabedoria e do casamento, vai dos 20 aos 25 anos).

Com a Revolução Francesa, a educação iluminista ganhou reforço e as idéias revolucionárias influenciaram o pensamento pedagógico de países como a Inglaterra, Alemanha e a América do Norte.

Um outro teórico também deu especial atenção à educação da criança, foi Friedrich Froebel (1782-1852), que em 1873 abriu o primeiro jardim de infância. Froebel tinha uma visão de que as crianças pequenas eram como plantas, portanto estava em processo de formação e necessitava de cuidados específicos para que crescessem saudáveis. Ele buscava na infância o elo que igualaria todos os indivíduos, sua essência bondosa e divina que ainda não havia se corrompido pelo convívio social.

As técnicas utilizadas na educação infantil da atualidade devem muito a Froebel, segundo ele, as brincadeiras deveriam ser o primeiro recurso a ser utilizado para se obter a aprendizagem, não apenas como diversão, mas de criar situações do mundo concreto com a finalidade de proporcionar o entendimento do mesmo, pois a partir disso as crianças desenvolveriam sua criticidade. De acordo com Froebel, a criança traz dentro de si tudo o que há de melhor no ser humano, cabendo assim à educação desde os primeiros anos de vida, proporcionar situações favoráveis ao desenvolvimento desse germe, não deixando que se perca.

Froebel entendia que para o desenvolvimento da criança ser completo dependia de uma atividade espontânea (jogos), uma atividade construtiva (trabalho manual) e estudo da natureza. Para isso seria necessário deixar a criança livre para expressar seu interior e desenvolver seus interesses, adotando dessa forma a idéia contemporânea do “aprender a aprender”. Ele acreditava que a educação se desenvolveria espontaneamente.

Segundo Froebel a criança passa por estágios: na primeira infância, deveria trabalhar a percepção e a aquisição da linguagem; no período escolar, seria a vez da religião, ciências naturais, matemática, linguagem e artes. Não fazia separação entre religião e ensino, ele via a educação como uma atividade em que escola e família caminham juntas. A educação deveria ocorrer naturalmente, porém não era descartada a possibilidade de aplicar um ensino diretivo.

O alemão Immanuel Kant (1724-1804) grande teórico que, assim como Rousseau, também se destaca nesse período, valorizou a educação familiar como base da formação do indivíduo, atribuindo a escola outras finalidades. Kant critica os teóricos que tinham o conhecimento como sendo algo inato ao indivíduo ou que era adquirido através da experiência. Ele acreditava que o homem não é senão aquilo que ele faz de si mesmo. O homem, para que pudesse chegar à perfeição, precisava da disciplina que controla os instintos, da formação cultural, da moralização por meio da qual é regido de acordo com certos princípios estabelecidos pela razão prática que orienta a ação humana. Kant conclui que só o homem é moral porque tem vontades. Diferente de Rousseau, Kant não acreditava que o homem pudesse ser completamente bom, somente por meio do contínuo esforço intelectual e da ação moral seria capaz de elevar-se.

Assim como Rousseau Kant mostra-se um mais uma vez representante do pensamento pedagógico iluminista ao propor uma educação leiga, própria da classe burguesa.

Outro grande pedagogo seguidor das idéias de Rousseau e Kant foi Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) considerado um dos defensores da escola popular, para ele todos deveriam ter o direito à educação, todavia Pestalozzi queria algumas mudanças na sociedade através da educação e das classes sociais. A filosofia de Pestalozzi era que se o aluno entrasse em contato com o ambiente imediato, seu progresso educacional seria maior. Para ele não bastava ficar somente entre quatro paredes, o indivíduo aprenderia da mesma forma ao ar livre. As atividades utilizadas por ele como desenho, escrita, canto e excursões facilitavam a aprendizagem do indivíduo.

O método que ele utilizava deveria partir do conhecido para o novo, do concreto para o abstrato, na ação e na percepção mais do que nas palavras, para Pestalozzi o que importava não era tanto o conteúdo, mas o desenvolvimento das habilidades e dos valores.

Seguindo os ideais iluministas e burgueses o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841) também apresenta uma proposta de educação altamente moral, em que o objetivo é moldar os desejos e a vontade do indivíduo. Herbart foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia, foi o primeiro a elaborar uma pedagogia que pretendia ser uma ciência da educação.

A pedagogia social e ética de Herbart tem por finalidade a formação do caráter moral por meio de uma vontade esclarecida, que alcança pela instrução, daí a importância do professor que educa os sentimentos e os desejos dos alunos mediante o controle de suas idéias. Herbart então assume uma posição intelectualista que privilegia o conhecimento, considerando o sentir e o querer funções secundárias e derivadas do processo ideativo.

De acordo com Herbart, a conduta pedagógica deve seguir três procedimentos básicos: o governo, a instrução e a disciplina.

O governo é a forma de controle da agitação da criança, tem a finalidade de submeter às crianças as regras do mundo adulto e viabilizar o início da instrução.

A instrução é o principal procedimento da educação e pressupõe o desenvolvimento dos interesses. Herbart não separa a instrução intelectual da instrução moral.

A disciplina é a responsável por manter firme a vontade educada, no caminho e propósito da virtude. Para Herbart a principal função da educação em uma sociedade é a aquisição de idéias por parte dos alunos, a idéia chave de sua pedagogia é que a instrução é à base da educação. Com tal finalidade ele propõe os cinco passos formais que propiciam o desenvolvimento do aluno.

- Preparação: o mestre recorda o que o aluno já sabe para que ele traga ao nível da consciência a massa de idéias necessárias para criar interesses pelos novos conteúdos;
- Apresentação: um conhecimento novo é apresentado ao aluno;
- Assimilação: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho e perceber semelhanças e diferenças.
- Generalização: o aluno é capaz de abstrair e chega a concepções gerais.
- Aplicação: através de exercícios, o aluno evidencia o que sabe usar e aplica aquilo que aprendeu em novos exemplos.

É preciso reconhecer que Herbart conseguiu elaborar, pela primeira vez uma pedagogia que se propunha como a verdadeira ciência da educação. Sua psicologia sofre diversas restrições, o que não impede que tenha exercido grande influência no pensamento pedagógico.

Concluindo, vimos que as idéias iluministas vieram para renovar as concepções de educação de períodos anteriores, porém a condição do homem do povo em nada mudou, pois a educação continua acessível apenas para poucos, continua sendo uma educação elitista e que mesmo tendo tratado a educação da criança de forma diferente da do adulto, os objetivos eram os mesmos, ou seja, formar o cidadão para a sociedade burguesa que nascia naquele momento. Os iluministas sabiam da necessidade de expansão da educação para todos os níveis, por outro lado, as conseqüências dessa expansão como a liberdade e igualdade de classes seriam prejudiciais aos ideais burgueses, pois assim não haveria uma classe superior e outra inferior, mas uma sociedade sábia e justa.

Referências

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

2.3 Resumos de Trabalhos Acadêmicos

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: produção e
avaliação de projetos
ANO: 2005**

Edielso Almeida

**A Informática na Educação no Município de Macapá: uma leitura a partir dos
sujeitos da práxis pedagógica**

RESUMO

Este trabalho faz uma análise da introdução da informática nas escolas públicas do município de Macapá, no estado do Amapá. Com a realização de uma pesquisa quanti-qualitativa, com o objetivo de investigar como os alunos, professores e a coordenação pedagógica estão utilizando o computador no processo de ensino e aprendizagem, e também as mudanças ocorridas a partir da incorporação desta tecnologia no fazer pedagógico na escola. Os dados coletados estão organizados em tabelas e foram analisados através de quatro categorias de análise estabelecidas a partir do referencial teórico adotado e duas que surgiram no decorrer da pesquisa. A investigação ocorreu em seis 06 escolas estaduais de ensino fundamental. Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a entrevista semi-estruturada e o questionário, aplicamos trinta questionários em cada escola e entrevistamos dez coordenadores pedagógicos (supervisores e orientadores educacionais), quinze professores que utilizavam o computador como recurso didático, o diretor do Núcleo de Tecnologia Educacional do Amapá e a Coordenadora do PROINFO no Estado.

3 Turismo

3.1 Artigos

Conhecendo as Potencialidades Turísticas do Distrito do Elesbão em Santana – AP

Andra Lúcia Chaves Ataíde*
Suellen Tatyane Martins Cumaru*
Wagner Pinheiro Costa*

Resumo: A Zona Costeira do Amapá apresenta situações necessitando tanto de ações corretivas quanto de preventivas para seu planejamento e gestão no sentido de definir padrões de desenvolvimento sustentável com formas de utilização que sejam justas, viáveis e adequadas social, econômica e ambientalmente. A forma de ocupação desordenada é predominante sob a ótica socioambiental no setor estuarino do Elesbão. Atrativos turísticos foram avaliados e classificados no intuito de se definir as potencialidades turísticas da área, incluindo aspectos culturais, como a gastronomia (acari assado na brasa, em fogões a lenha), artesanal (a produção da construção naval uma atividade econômica do local) e as condições dos recursos hídricos submetidos por rios e igarapés, sendo propícios à realização de atividades esportivas, como a pesque e solte contribuindo para a preservação das espécies marinhas. Quanto às atividades terrestres podem ser aplicadas trilhas ou caminhadas ecológicas para observação das espécies da fauna e da flora. A zona costeira consta na atualidade, lugares dotados de uma importância estratégica, envolvendo aspectos econômicos e sócio-culturais que podem ser sistematizados em tipologias integradas do turismo.

Palavras-Chave: Economia. Extrativismo. Turismo.

Abstract: The Coastal Zone of the Amapá in such a way presents situations needing corrective preventive actions how much for its planning and management in the direction to define standards of sustainable development with forms of use that are jousts, viable and adjusted social, economically and ambiently. The form of disordered occupation is predominant under the socioambiental optics in the estuarino sector of the Elesbão. Attractive tourist they had been evaluated and classified in the intention of if defining the tourist potentialities of the area, including cultural aspects, as the gastronomia (acari baked in the live coal, in stoves the firewood), artisan (the production of the naval construction a economic activity of the place) and the conditions of the hídricos resources submitted by rivers and igarapés, being propitious to the accomplishment of esportivas activities, as it fishes it and it frees contributing for the preservation of the sea species. How much to the terrestrial activities tracks can be applied ecological or be walked for comment of the species of the fauna and the flora. The coastal zone consists in the present time, places endowed with a strategical importance, involving economic and partner-cultural aspects that can be systemize in integrated tipologias of the tourism.

Key-words: Economy. Extrativismo. Tourism.

* Graduada em Turismo – Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, Bolsista do CNPQ/SETEC. E-mail: andra.ataide@iepa.ap.gov.br, andrataide@bol.com.br

* Graduanda em Turismo – Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP, bolsista do PIATAM/IEPA. E-mail: suellen.cumaru@iepa.ap.gov.br

* Graduado em Geologia/UFGA, Ms. Geoquímica/UFGA. Pesquisador II IEPA/CPAQ.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo efetuar análises em base no Projeto Orla criado sob a lei de nº 7.661/88 que institui o Plano Nacional do Gerenciamento - PNGC voltados para uso e ordenamento do solo, que tem como um de seus componentes a Orla Marítima, dando ênfase à área estuarina do Elesbão que apresenta características ribeirinhas com economia baseada no extrativismo (animal, mineral, e vegetal).

Apesar de toda beleza cênica, são inúmeros os problemas ambientais ocasionados pelas olarias como: a formação de bacias de acumulação hídrica, exposição do solo aos processos erosivos, perda de qualidade ambiental e de beleza cênica, contaminação do solo e da água, interferência no fluxo e qualidade da água e funções do ecossistema necessárias à manutenção a vegetação (PLANO 2004. p 24).

No ano de 2000, a ICOMI foi multada e obrigada a fazer monitoramento, análises químicos e físicos, e tomar providência quanto aos danos ambientais, que ocorrem no Elesbão, como retirar o rejeito de Manganês (Mn) contaminado com Arsênio (As) e fazer a raspagem do solo.

Em 2002, a população do Elesbão foi atingida com a contaminação por arsênio que foram lixiviados para as drenagens do entorno da Área Industrial e Portuária da ICOMI. Os estudos realizados pelo Instituto Evandro Chagas diagnosticaram que a comunidade como um todo não apresentou problemas de saúde em decorrência da exposição ao arsênio, porém 67 (sessenta e sete) moradores atestaram teores de **As** em sangue com valores de 10 ppb considerados altos.

Metodologia

Foram realizados estudos e consultas bibliográficas dos resultados de intervenção realizados pelo Projeto Orla através do Gerenciamento Costeiro – GERCO do Instituto de Pesquisas Científicas Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA. Em seguida, foi delimitado um local específico para estudo detalhado do Elesbão-Santana/AP, para análise minuciosa em mapas e posições geográficas, fotografias para subsidiar a identificação da paisagem e infra-estrutura existentes no local, seus aspectos sociais e econômicos, culturais e sua caracterização paisagística, os pontos positivos existentes na vila referente as potencialidades dos recursos naturais e culturais, bem como a classificação de seus atrativos turísticos.

Os estudos de análise foram supervisionados pelos pesquisadores do IEPA, Professor Mestre Wagner Costa (chefe do CPAQ-Centro de Pesquisas Aquáticas) e pelo Professor PhD Luiz Takiyama (chefe do GERCO-Gerenciamento Costeiro)

Foi adotado o método de pesquisa qualitativa e descritiva para avaliar os dados obtidos da pesquisa.

Resultados

Caracterização

A Vila do Elesbão situada à margem esquerda da foz do rio Amazonas é próximo do porto de Santana (PLANO... 2004. p 23); mais precisamente no setor estuarino da zona costeira do estado do Amapá.

O acesso a essa região é possível por via fluvial em barcos e/ou catraias, partindo do porto de Santana e, por via terrestre através de uma única via principal asfaltada que liga o Distrito à cidade de Santana. Sua população é atendida por uma Escola Estadual Alberto Santos Dumont (ensino fundamental), um Posto Policial do 4º Batalhão da Polícia Militar de Santana, estação de captação e tratamento de água da CAESA (Companhia de Água e Esgoto do Amapá) e energia elétrica fornecida pela CEA (Companhia de Eletricidade do Amapá).

Suas habitações são típicas da região amazônica ribeirinha madeira, interligadas por passarelas de palafitas suspensas, ocupando a área de várzea do rio Amazonas, do rio Matapi e dos igarapés do Elesbão I, II, III. Embora sejam ocupações semi-urbanas sem planejamento arquitetônico e paisagístico, mesmo assim possuem uma beleza cênica atribuída à presença de açazais belos açazais, rios e igarapés.

Os moradores deste local são humildes e hospitaleiros, bem como satisfeitos em morar em um local, cujo ambiente natural encontra-se razoavelmente preservado. Desencadeiam atividades tradicionais, herdadas de seus matriarcais, atividades essas que fazem parte de seu cotidiano como: cozinhar em fogões a lenha, lavar roupas e banhar-se a beira do rio acompanhada por seus filhos.



Fonte: GERCO/AP 2004



Fonte: GERCO/AP 2004

Atividades Econômicas

Usufruem os recursos naturais baseados em atividades extrativistas como a pesca (peixes e camarão), extração do açaí e de argila (extrativismo mineral)-usada na fabricação de tijolos, além de exercer uma prática experiente e artesanal da construção naval em estaleiros e/ou em locais improvisados.

A construção de barcos e montarias é destinada ao uso próprio ou para comercialização. Um carpinteiro do Elesbão, com grande habilidade consegue construir um casco de montaria num prazo médio de cinco dias.

O extrativismo vegetal constitui uma importante função econômico-social no estado do Amapá, que envolve cadeias produtivas centradas na relação de vida das populações ribeirinhas [...], embora desordenadas, na maioria das vezes representam a base de subsistências dessas populações (Rabelo, 2002. p 58).



Fonte: GERCO/AP 2004



Fonte: GERCO/AP 2004

Características viáveis para o desenvolvimento de atividades sustentáveis como o ecoturismo.

Ecoturismo: segmentação do turismo que possibilita uma simetria entre o homem e natureza de forma sustentável, que busca o respeito pela conservação do patrimônio

natural e cultura em harmonia com a qualidade de vida dos envolvidos, como uma fonte de renda alternativa.

Sustentável: para o turismo é garantir a preservação da natureza e dos próprios atrativos turísticos como uma fonte de renda para a comunidade com responsabilidade de toda a sociedade envolvida com o seu futuro e o das próximas gerações.

As pesquisas de valores da comunidade e o estudo do potencial, infra-estrutura básica e turística com o resultado de avaliação de forma realista criteriosa dos parâmetros indispensáveis ao ajustamento da atividade.

Quando a comunidade participa dos planejamentos e ações desenvolvidas em sua região, buscando o interesse de colocar em discussão as questões emergenciais nas definições do processo e desenvolvimento turísticos, estão abrindo um leque de sensibilização que influenciam diretamente na educação ambiental e turística.

As potencialidades e atrativos são desconhecidos por seus moradores além dos valores que eles mantêm com relação ao turismo enquanto atividade sócio-econômica e das opções de entretenimento que possibilitem a convivência de pessoas de diferentes faixas etárias, o que evidencia a necessidade de incrementar o turismo.

[...] os moradores devem estar convencidos da importância do turismo para o seu desenvolvimento social, econômico, cultural e humano (Carvalho, 1998. p.77).



Fonte: GERCO/AP 2004



Fonte: GERCO/AP 2004

Potencial Turístico

Seu maior potencial é o grandioso rio Amazonas seguido por seus afluentes, onde podem ser desenvolvidas atividades aquáticas para observações dos recursos associados às funções como: passeio de barco (canoagem, montaria), pesca esportiva, etc.

Quanto às atividades terrestres podem ser aplicadas trilhas e/ou caminhadas ecológicas para examinar as espécies da fauna e da flora.



Fonte: GERCO/AP 2004

Atrativos

No que se refere à categoria de atrativos culturais, inclui-se o seu próprio estilo de vida e do cotidiano extrativista (retirada de açaí, os artifícios artesanais de construir barcos e montarias).

Atrativo também conhecido como “a matéria prima do turismo”. São o lugar em torno do qual são desenvolvidas infra-estrutura que permitam fazer dele um produto com capacidade de ser consumido por algum tipo específico de mercado. Igualmente podemos descrevê-lo como conjunto de componentes localizados numa mesma região geográfica, e que no seu comportam um produto com autonomia suficiente para motivar o traslado de um grupo de pessoas (...) (Melgar, 2001. p 62).

Classificação dos atrativos

1- Sítios Naturais: <i>“Elemento do ambiente natura e que desperta encantamento, interesse ou propicia diversão e lazer...MMA,2002”</i>	Tipos
	1.1- rios e igarapés
	1.2- observação da fauna e da flora
	1.3- pesca,
2- Culturais: <i>“O estilo de vida a arte e os artesanatos típicos da localidade... MMA,2002”</i>	2.1- gastronomia
	2.2- trabalho artesanal

Rios e Igarapés: propícios ao acesso à região capaz de fornecer alimentos à população e atividades esportivas.

Fauna e Flora: elementos que despertam o interesse por especificidade e espécies da várzea e dos animais que sobrevivem nesse ecossistema.

Pesca: considerando que esta modalidade é necessária para capacitação de rendas da população. Esta atratividade pode ser direcionada à pesca esportiva, como pesque e solte.

Artesanato: os artifícios culturais, a produção da construção naval valoriza a cultura local e incrementa a atividade econômica.

Gastronomia: acari assado na brasa, em fogões a lenha ou em fogareiros improvisados em frente aos seus domicílios, servido com sal, limão e farinha (mandioca) acompanhado com o tradicional vinho de açaí. Toda peculiaridade da cozinha regional forma um paladar exclusivo. No cardápio caseiro não pode faltar o prato de camarão no bafo o complemento dos aspectos culturais da região.

[...] quando o negócio é turismo, então a culinária ganha ainda mais importância e pode até virar atrativo turístico. Comida é cultura; comida típica é sempre um atrativo; culinária é cultural; cozinhar é parte da cultura e da vida das pessoas (Carvalho, 1998. p 52).



Fonte: GERCO/AP 2004

O desenvolvimento do turismo na região citada requer o atendimento de alguns pré-requisitos básicos dentre os quais, definir as necessidades prioritárias e planos de ações de educação ambiental e turística, planejamento urbano da área em conjunto com o setor público e privado, envolvendo a comunidade e as associações, lideranças comunitárias, presidentes de bairro, para facilitar a sustentabilidade dos programas e estratégias das diretrizes e ações de projetos, evitando os impactos negativos do ecoturismo.

Recomendações e Sugestões

Ações prioritárias:

- **Infra-estrutura básica:** saneamento, esgoto, coleta de resíduos sólidos;
- **Infra-estrutura turística:** capacitação de agentes comunitários como guias, garçons, cozinheiros, pilotos (montarias e catraias), enquadramento de sinalização, centro de referências para informação, produção de artesanato aproveitando sementes e folhagens da região, em parceria com SEBRAE, SENAC e SENAI;
- **Educação:** incluir na grade curricular da escola um plano de educação ambiental e turística para atingir com maior ênfase os moradores sobre a importância da preservação ambiental e cultural voltados para sua realidade.

Referências

BRASIL. Ministério Do Meio Ambiente; Secretaria De Coordenação Da Amazônia. **Ecoturismo**: Visitar para conservar e desenvolver a Amazônia. Brasília:MMA/SCA-[2004?].43p

BECKER, Bertha Koiffmam. **Macrodiagnóstico da Zona Costeira do Brasil**: na escala da União. Ministério do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos da Amazônia. Brasília, 1996.p 28 - 30.

BEZERRA, Deise Maria Ferreira. **Planejamento e Gestão em Turismo**. São Paulo, Editora Roca, 2003. 183p;

CARVALHO, L de. **Meu Negócio é Turismo**. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego-[199?]. 143p.

INSTITUTO DE PESQUISA CIENTÍFICAS E TECNOLÓGICA DO ESTADO DO AMAPÁ-IEPA. **Home Page**. Macapá, 2000.p 1-30;

MELGAR, Ernesto.**Fundamentos de Planejamento e Marketing em Turismo**. Brasília Ed. Contexto, 2001. p 60-75;

Plano de Intervenção na Orla do Município de Santana-Ap. Macapá: IEPA/GERCO, [2004]. (Projeto de Gestão Integrada da Orla Marítima – Projeto Orla). 72p;

RABELO, Benedito Victor. **Macrodiagnóstico do Estado do Amapá**: Primeira aproximação do ZEE. Macapá, IEPA/ZEE, 2002.p.58;

SANTOS, Elizabeth Conceição de Oliveira.**Síntese dos Resultados da Investigação sobre Exposição ao Arsênio na comunidade do Elesbão no município de Santana-Ap**. Macapá: Instituto Evandro Chagas. 2002. 8p;

SOAVISNKI, Ricardo José. **Ecoturismo**: visitar para conservar a Amazônia. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, SCA/PROECUTUR, 2002. 52p.

Desenvolvimento sustentável no Amapá

Paulo Sergio Abreu Mendes*

Rosana Claudia Andrade Cirino de Moura Mendes*

Resumo: Sem precisar criar uma nova exação o Estado pode intervir de forma proativa, criando critérios de distribuição das receitas tributárias, em especial o ICMS, para tentar conter a degradação do meio ambiente e também estimular formas econômicas de desenvolvimento sustentável com baixo impacto ambiental, como por exemplo o turismo. Por entender que não há estudos e pesquisas suficientes sobre a necessidade de se estabelecer no Amapá a repartição de receitas tributárias com critérios ecológicos que evitem práticas econômicas predatórias ao meio ambiente e garanta o desenvolvimento sustentável, aflorou o interesse em pesquisar e aprofundar os estudos para uma abordagem científica sobre o assunto.

Palavras-Chave: Ambiental. Turismo. Sustentável. Desenvolvimento. Amapá.

Résumé: Sans avoir besoin de créer une nouvelle exaction l'État peut intervenir de forme proactif, créant critères de distribution des recettes tributaires, en particulier ICMS, pour essayer contenir la dégradation de l'environnement et aussi stimuler des formes économiques de développement soutenable avec j'abaisse impact environnemental, comme par exemple le tourisme. Se comprendre que n'y a pas d'études et recherches suffisantes sur la nécessité de s'établir dans l'Amapá la répartition de recettes tributaires avec des critères écologiques qui évitent des pratiques économiques prédatrices à l'environnement et garantissent le développement soutenable, a affleuré l'intérêt à chercher et approfondir les études pour un abordage scientifique sur le sujet.

Mots Clé: Environnemental. Tourisme. Soutenable. Développement. Amapá.

I INTRODUÇÃO

Este artigo pretende demonstrar que para o desenvolvimento do Amapá vários fatores devem ser combinados. Especificamente em relação ao Direito Ambiental procura-se demonstrar que é possível aliar desenvolvimento econômico sustentável, preservação do meio ambiente e turismo. Isto é possível graças à característica intrínseca do direito ambiental: a transdisciplinariedade, que permite o intercâmbio entre

* Advogado, professor de direito tributário e direito empresarial do curso de Administração do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP. Advogado e Técnico da Secretaria da Receita Federal.

* Licenciada plena em Letras. Professora de Línguas Portuguesa e Francesa e suas respectivas literaturas do curso de bacharelado em Letras-Tradutor do Instituto de Ensino Superior do Amapá – IESAP; professora concursada de Língua Francesa do Governo do Estado do Amapá; professora de comunicação escrita e empresarial do curso de administração do Centro de Ensino Superior do Amapá – CEAP.

os diversos ramos e campos do conhecimento científico, com transferência de métodos, conceitos e até mesmo corpos teóricos inteiros para outros ramos, que incorporam e assimilam (LEFF, 2001, p. 83).

Neste sentido o artigo analisa a situação do meio ambiente em nível mundial, relata o desenvolvimento do direito ambiental como direito fundamental da humanidade. Em seguida demonstra a possibilidade de repartição de receitas tributárias com fundamento ecológico para ao final relacionar estas atividades com a indústria e o desenvolvimento do turismo.

II Desenvolvimento

Ao final da Idade do Bronze, um ser humano vivia em média 25 anos. Sucumbia a doenças, predadores e à violência de seus pares. De lá para cá, aprendemos a organizar-nos um pouco mais racionalmente e hoje chegamos facilmente as sete, até oito décadas de vida em condições bastante favoráveis. Buscamos meios de moldar a natureza (com efeitos colaterais deletérios) e até de curar algumas doenças que nos acompanhavam desde que descemos das árvores e começamos a andar ereto. Parece-me prova suficiente de que o homem é capaz de aprender com a observação do meio que o cerca e de oferecer respostas racionais a problemas sociais concretos. Digo que, ao longo da história da espécie, que se mede na escala das dezenas de milhares de anos, dedica-se o homem a essa atividade com bastante sucesso.

Durante muito tempo não houve necessidade do direito regular (proteger) o meio ambiente⁴³. A proteção ambiental aparecia secundariamente em permissões e licenciamentos, como se fosse uma variante do Direito Administrativo (MORAES, 2004, p. 13).

A necessidade de proteção e resguardo, decorrente do crescimento econômico que mais e mais degrada o meio, foi sendo sentida paulatinamente: O fim das florestas nos países desenvolvidos, o aumento da poluição, as seguidas crises do petróleo, a falta de água potável em grande parte do mundo, o efeito estufa, a destruição da camada de ozônio, o descontrole do clima em todos os continentes, para citar apenas alguns fatos.

⁴³ A expressão `meio ambiente´ foi provavelmente introduzida em 1835 por St. Hilaire em seus **Estudos de um naturalista** e, depois, por Comte, em seu **Curso de Filosofia Positiva**.

A partir desta necessidade o Direito Ambiental separa-se do Direito Administrativo, compondo disciplina própria. A sociedade precisa de uma nova categoria de normas que regulem fatos que agora são alçados à qualidade de bens jurídicos e, portanto, devem ser protegidos.

Hodiernamente, a doutrina classifica os direitos fundamentais em primeira, segunda e terceira gerações, ou dimensões, com fundamento na ordem cronológica em que passaram a serem reconhecidos em nível Constitucional. Alguns autores já falam em direitos de 4ª geração.

Assim, os direitos fundamentais de primeira geração são os direitos e garantias individuais e políticos clássicos (liberdades públicas), surgidos institucionalmente a partir da Magna Carta, ensina Alexandre de Moraes (2003, p. 49).

Os direitos e responsabilidades civis e políticos fortaleceram a sociedade civil e os indivíduos na relação com os poderes do Estado. Surgiram na Europa e nos EUA, no momento em que a burguesia se consolidou como classe social economicamente dominante e liderou o questionamento ao poder absoluto da monarquia. Apesar dessa liderança da burguesia, esses direitos coincidiam com as aspirações dos setores populares em sua luta contra os privilégios da aristocracia.

A partir do século XIX, a Revolução Industrial inglesa provocou mudanças sociais profundas que influenciaram outros países. Assim, surgiram novos problemas, que se tornaram o cerne das lutas sociais.

O crescimento das cidades com a presença das fábricas, as difíceis condições de vida e trabalho dos operários e da população pobre, a marginalização da vida política e tantas outras questões favoreceram a organização dos operários em sindicatos, alimentados por novas idéias e novos projetos de organização da sociedade.

Nesse contexto, sob a influência do pensamento socialista, o movimento sindical europeu questionou a enorme distância entre os princípios inscritos nas declarações de direitos e a dura realidade vivida pelos operários e outros segmentos da população.

As extensas jornadas de trabalho, os baixos salários, as dificuldades com a moradia, a saúde e a educação dos filhos, além das proibições de manifestação político-sindical, chocavam-se de frente com os direitos propostos ou indicavam as suas insuficiências.

Os operários passaram a reivindicar novos direitos, ocorrendo uma ampliação progressiva dos direitos do homem e do cidadão. Nessa luta, insistiam na necessidade da presença do Estado para garantir o efetivo exercício desses direitos a todos os que, por sua posição hiposuficiente na sociedade, estavam impedidos de exercê-los.

A partir desses movimentos sociais, surge a chamada “segunda geração de direitos”. São também chamados de direitos sociais, econômicos e culturais e incluem, entre outros, o direito a trabalho, organização sindical, greve, estabilidade no emprego, segurança no trabalho, previdência social, saúde, educação gratuita e acesso à cultura e moradia. É o surgimento do Estado de Bem Estar Social.

Para referir-se aos direitos fundamentais de segunda geração, Alexandre de Moraes (2003, p. 49) cita Themistocles Brandão Cavalcanti:

o começo do nosso século viu a inclusão de uma nova categoria de direitos nas declarações e, ainda mais recentemente, nos princípios garantidores da liberdade das nações e das normas da convivência internacional. Entre os direitos chamados sociais, incluem-se aqueles relacionados com o trabalho, o seguro social, a subsistência, o amparo à doença, à velhice etc..

Na segunda metade do século XX, surgem conflitos decorrentes de uma nova e ainda mais complexa organização mundial no pós-guerra. Questões inéditas relativas aos direitos da coletividade são postos na ordem do dia reclamando a proteção jurídica adequada.

A utilização indiscriminada das matérias primas, a destruição dos sistemas ecológicos, o uso abusivo de substâncias poluentes em todos os setores da atividade econômica, a persistência das desigualdades sociais. São novas necessidades que se traduziram em direitos reivindicados por movimentos sociais.

Esses direitos formam uma terceira geração: os direitos de solidariedade, como o direito à paz, ao desenvolvimento e à autodeterminação dos povos, a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado e à utilização do patrimônio comum da humanidade (o fundo dos mares, o espaço extra-atmosférico e a Antártida).

Os direitos de terceira geração são, no dizer de José Marcelo Vigliar, citado por Alexandre de Moraes *in* Direito Constitucional, “os interesses de grupos menos determinados de pessoas, sendo que entre elas não há vínculo jurídico ou fático muito preciso”.

Alexandre de Moraes (2003, p. 58) cita ainda que Celso Lafer:

classifica esses mesmos direitos em quatro gerações, dizendo que os direitos de terceira e quarta gerações transcendem a esfera dos indivíduos considerados em sua expressão singular e recaindo, exclusivamente, nos grupos primários e nas grandes formações sociais.

A terceira geração de Direitos Humanos não tem como titular o indivíduo, como nas anteriores, mas grupos humanos. São direitos da família, da etnia, da nação, de identidade de gênero e da própria humanidade.

Tais sociedades apresentam realidades que nos levam ao reconhecimento de uma quarta geração de Direitos Humanos, já surgidos ou em vias de surgimento com o desenvolvimento das novas tecnologias ligadas à informação e à biotecnologia. Podemos somar, ainda, as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o efeito estufa, as novas epidemias e o terrorismo.

É conhecida dos juristas e jusfilósofos a afirmação de Norberto Bobbio (1992) de que, no campo dos Direitos Humanos, após termos conhecido a Primeira Geração - direitos e garantias individuais - a Segunda Geração - direitos sociais - e a Terceira - mescla das duas anteriores que se configuraria, por exemplo, no direito a viver em um meio ambiente saudável e no direito do consumidor - assistiríamos ao advento da Quarta Geração de Direitos Humanos. Essa somente possível porque as inovações tecnológicas criariam para a humanidade problemas de ordem tal que o Direito, forçosamente, sob pena de alteração e deterioração do genoma humano, se veria instado a apresentar soluções, propondo limites e regulamentos às pesquisas e uso de dados com vistas à preservação do patrimônio genético da espécie humana. Com isso, o Direito estaria protegendo não só o homem enquanto indivíduo, mas também, e principalmente, como membro de uma espécie.

É justamente neste sentido que se apresenta também a Proteção Ambiental, abrangendo a preservação da Natureza em todos os seus elementos essenciais à vida humana e à manutenção do equilíbrio ecológico, visa a tutelar a qualidade do meio ambiente em função da qualidade de vida, como uma forma de direito fundamental da pessoa humana (SILVA, 2002, p. 58). É que a proteção jurídica do meio ambiente torna-se necessário quando a sua degradação passa a ameaçar a própria existência do ser humano. Ainda nas palavras do constitucionalista José Afonso da Silva (2002, p. 818):

... a qualidade do meio ambiente se transformara num bem, num patrimônio, num valor mesmo, cuja preservação, recuperação e revitalização se tornaram num imperativo do Poder Público, para assegurar a saúde, o bem-estar do homem e as condições de seu desenvolvimento. Em verdade, para assegurar o direito fundamental à vida". As normas constitucionais assumiram a consciência de que o direito à vida, como matriz de todos os demais direitos fundamentais do homem, é que há de orientar todas as formas de atuação no campo da tutela do meio ambiente.

A Carta Política de 1988 referenda esta preocupação e responde aos anseios da coletividade com o seguinte comando inserto no caput do art. 225: "Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações".

O meio ambiente pode ser definido como um complexo de relações entre o mundo natural e os seres vivos que influenciam sua vida e o seu comportamento (SILVA, 2000, p. 22).

De acordo com José Afonso da Silva *in* Direito Ambiental Constitucional, 4ª edição, 2002, meio ambiente é a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas⁴⁴.

Este conceito permite a verificação de três aspectos do meio ambiente: o artificial, o cultural e o natural ou físico.

O meio ambiente artificial é formado pelo espaço urbano construído, que pode ser fechado quando se refere ao conjunto de edificações, e aberto quando se refere aos equipamentos públicos e demais espaços livres.

O meio ambiente cultural é constituído pelo patrimônio histórico, artístico, arqueológico, paisagístico, turístico. Sua marca característica, que o distingue do meio ambiente artificial, é o valor outorgado pela sociedade e agregado à sua artificialidade, como por exemplo, a paisagem dos campos alagados da APA do Curiaú.

Em fim o meio ambiente natural ou físico, formado pelo solo, a água, o ar atmosférico, a flora; enfim, pela interação dos seres vivos e seu meio, onde se dá a correlação recíproca entre as espécies e as relações destas com o ambiente físico que ocupam (SILVA, 2002, p. 21).

A expressão “sadia qualidade de vida”, logrou estabelecer dois sujeitos de tutela ambiental: “um imediato, que é a qualidade do meio ambiente, e outro mediato, que é a saúde, o bem-estar e a segurança da população, que se vêm sintetizando na expressão da qualidade de vida” (BOBBIO, 1992, p. 54).

Neste sentido, toma corpo a idéia de que o ambiente é a expressão das alterações das relações dos seres vivos, incluído o homem, entre eles e o seu meio, sem surpreender que o direito do ambiente seja, assim, um direito de interações, que tende a penetrar em todos os setores do direito, para aí introduzir a idéia de ambiente.

Portanto, o meio ambiente que a Constituição Federal quer ver preservado é aquele ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida (Art. 225, *caput*, CF/88), então o homem, a natureza que o cerca, a

⁴⁴ Essa conceituação é compartilhada por VLADIMIR PASSOS DE FREITAS, ao distinguir: “A ecologia é a parte predominante do estudo do meio ambiente, a mais conhecida, a que suscita maiores cuidados e preocupações. No entanto, o conceito de meio ambiente é mais amplo. Inclui urbanismo, aspectos históricos, paisagísticos e outros tantos essenciais, atualmente, à sobrevivência do homem na Terra” (A Constituição Federal e a Efetividade das Normas Ambientais, 2ª ed., Ed. RT, 2002, pág. 17).

localidade em que vive, o local onde trabalha, não podem ser considerados como compartimentos fechados, senão como “átomos de vida”, integrados na grande molécula que se pode denominar de “existência digna”. Neste sentido, fica evidente o anacronismo da idéia que encara o meio ambiente, em especial o seu aspecto natural, como bem intocável, não passível de relativização mesmo se considerados os interesses do maior destinatário do direito ao seu equilíbrio: o homem.

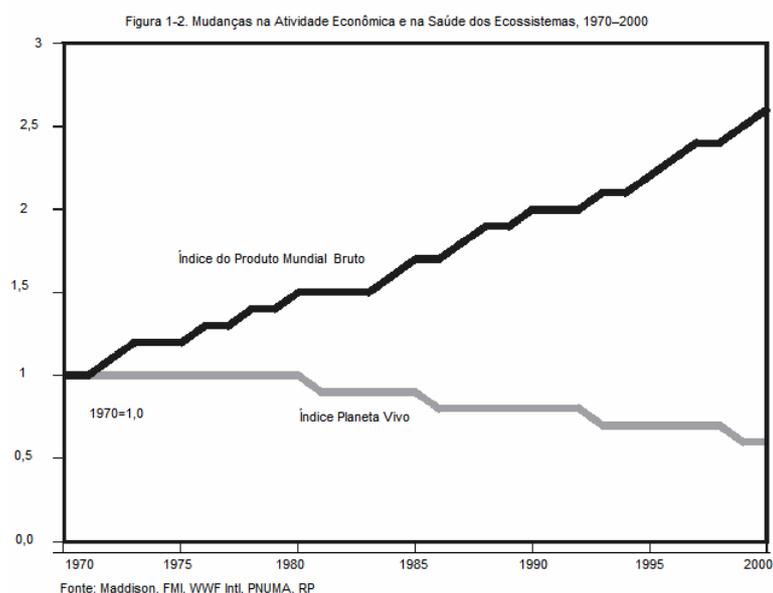
Entretanto, as tendências do uso dos recursos e da saúde dos ecossistemas indicam que as áreas naturais estão sob o estresse das pressões crescentes do consumo. (Vide Tabela 1.) Uma equipe internacional de ecólogos, economistas e biólogos conservacionistas publicou um estudo na revista *Science*, em 2002, indicando que quase todos os ecossistemas mundiais estão perdendo lugar para residências, fazendas, shoppings e fábricas. Como revela o estudo, a relva marinha e leitões de algas estão declinando 0,01–0,02% ao ano, florestas tropicais 0,8%, pesqueiros marinhos 1,5%, ecossistemas de água doce (pântanos, baixios, lagos e rios) 2,4% e manguezais em assustadores 2,5%. Também mencionou grandes perdas anuais, difíceis de quantificar, de recifes de coral, pradarias e terras cultivadas. Apenas as florestas temperadas e boreais mostraram revitalização, aumentando 0,1% ao ano após décadas de declínio. Verificações constantes de declínio ambiental global podem ser encontradas no Índice Planeta Vivo (Gráfico 1), um instrumento desenvolvido pela *WWF International* (Fundo Mundial para a Natureza) para medir a saúde das florestas, oceanos, rios e outros sistemas naturais. O Índice mostra um declínio de 35% na saúde ecológica do planeta desde 1970.

Tabela 1. Tendências Globais dos Recursos Naturais e do Meio Ambiente

Indicador Ambiental	Tendência
Combustíveis fósseis e a atmosfera	O consumo global de carvão, petróleo e gás natural foi 4,7 vezes maior em 2002 do que em 1950. Os níveis de dióxido de carbono em 2002 foram 18% maiores do que em 1960, e estão estimados em 31% a mais desde o início da Revolução Industrial, em 1750. Os cientistas atribuíram a tendência de aquecimento durante o século XX ao acúmulo de dióxido de carbono e outros gases retentores de calor.
Degradação de ecossistemas	Mais da metade das terras alagadas do planeta, desde pântanos costeiros a baixios interioranos, foi perdida devido, em grande parte, à drenagem ou aterro para loteamentos ou agricultura. Cerca da metade da cobertura florestal original do mundo também já deixou de existir, enquanto outros 30% estão degradados ou fragmentados. Em 1999, o consumo global de madeira para combustível, madeiras, papel e outros produtos foi mais que o dobro do

	consumo de 1950.
Nível do mar	O nível do mar subiu 10 – 20 centímetros no século XX, uma média de 1– 2 milímetros ao ano, como conseqüência do degelo da massa continental polar e da expansão dos oceanos devido à mudança climática. Pequenas ilhas-nações, embora responsáveis por menos de 1% das emissões globais de gases de estufa, correm o risco de serem inundadas pelo aumento do nível do mar.
Solo/terras	Cerca de 10 – 20% das terras cultivadas mundiais sofrem algum tipo de degradação, enquanto mais de 70% dos pastos globais estão degradados. Ao longo do último meio século, a degradação do solo reduziu a produção de alimentos em cerca de 13% nas terras cultivadas e 4% nos pastos.
Pesqueiros	Em 1999, o pescado total foi 4,8 vezes o volume de 1950. Apenas nos últimos 50 anos as frotas de traineiras pescaram pelo menos 90% de todos os grandes predadores oceânicos – atum, marlim, peixe-espada, tubarão, bacalhau, halibut, arraia e linguado.
Água	O bombeamento excessivo da água subterrânea está causando declínio dos lençóis freáticos em regiões agrícolas chave na Ásia, África do Norte, Oriente Médio e Estados Unidos. A qualidade da água também está deteriorando-se devido ao escoamento de fertilizantes e pesticidas, produtos petroquímicos que vazam de tanques de armazenagem, solventes clorados, metais pesados despejados pelas indústrias e lixo radioativo de usinas nucleares.

FONTE: OCDE, *OECD Environmental Data 2002* (Paris: 2002), p. 11; “Norway –Household Waste Increases More ThanEver”, *Warmer Bulletin*, 28/06/03.



Nas sociedades de consumo em massa, as leis e incentivos econômicos freqüentemente encorajam as pessoas a cruzar importantes limiares econômicos, ambientais e sociais. Bancos e agências de crédito instam os consumidores a assumir dívidas pesadas; empresas e indivíduos exploram florestas, água subterrânea e outros

recursos renováveis além de suas taxas de renovação; e os empregadores freqüentemente premiam trabalhadores que passam longas horas no trabalho.

Cada um desses excessos impõe um preço em bem estar pessoal ou social. Existem inúmeras formas imaginativas de harmonizar as opções de consumo às necessidades sociais e ambientais – desde legislação estabelecendo níveis obrigatórios de teores de reciclagem, até leis de “devolução” de produtos que responsabilizam os fabricantes pelos produtos e resíduos que criam.

Uma reforma fiscal ecológica é outra medida-chave. A intenção é fazer com que os preços de mercado reflitam o custo ambiental pleno das atividades econômicas de uma forma mais adequada. Tributos de carbono, impostos sobre o uso de energia não-renovável e materiais virgens, taxas de aterros sanitários e outros encargos sobre resíduos e poluição incentivariam os fabricantes a distanciarem-se do uso pesado de combustíveis fósseis, incrementaria a produtividade energética e de materiais e coibiria a geração de resíduos e emissões.

Em vez da simples imposição de um novo imposto, entretanto, o conceito que deve ser discutido *a priori* é de repartição de receitas tributárias.

Neste cenário o Direito deve cumprir uma função relevante: o de implementar políticas públicas, através da ação ordenada e coordenada da intervenção do Estado na atividade econômica. Assim, o Direito acrescenta à sua função de cristalização das realizações sociais para também passar a ser um instrumento de transformação da sociedade, visando a realização de suas aspirações. Decorre desse fato à estreita conexão entre o Direito e a implementação das políticas públicas, uma vez que estas traduzem os meios necessários para alcançar os valores estabelecidos pelos Princípios Jurídicos que veiculam as finalidades a serem alcançadas pela sociedade (SCAFF; TUPIASSU, 2004, p. 21 e 22).

Scaff e Tupiassu (2004, p. 23) apresentam ainda dois exemplos dos Princípios que traduzem finalidades:

... como aqueles que na Constituição da República brasileira estabelecem como objetivos nacionais à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional, erradicando a pobreza e a marginalização, e reduzindo as desigualdades sociais e regionais, abolindo qualquer espécie de discriminação (art. 3.º). Ou ainda, entre aqueles que mencionam ser a Ordem Econômica ser fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, visando assegurar a todos, existência digna, de conformidade com a Justiça social, observados vários princípios, dentre eles, o da defesa do meio ambiente, inclusive mediante tratamento diferenciado conforme o impacto ambiental (art. 170, Constituição).”

Estas políticas públicas devem contar com a participação da sociedade civil organizada, por estarem diretamente vinculadas às suas necessidades vitais. Não obstante, muitos juristas dedicam-se a identificar outras fontes normativas do princípio da participação dos cidadãos em decisões afetas à problemática ambiental. Concordo com Silva (2000, p. 65), de que essa participação encontra respaldo no Princípio nº 10 da Declaração da Conferência do Rio de Janeiro de 1992, assim expresso: A melhor maneira de tratar as questões ambientais é assegurar a participação, no nível apropriado, de todos os cidadãos interessados. No nível nacional cada indivíduo deve ter acesso adequado a informações relativas ao meio ambiente de que disponham as autoridades públicas, inclusive informações sobre materiais e atividades perigosas em suas comunidades, bem como a oportunidade de participar em processos de tomada de decisões. Os Estados devem facilitar e estimular a conscientização e a participação pública, colocando a informação à disposição de todos. Deve ser propiciado acesso efetivo a mecanismos judiciais e administrativos, inclusive no que diz respeito à compensação e reparação de danos.

E é lá, nos municípios, que os problemas ambientais acontecem e é a partir dali que devem começar a serem resolvidos, dentro do contexto de políticas públicas adequadas.

É justamente neste sentido que a tributação ambiental já vem sendo utilizada em muitos países, e também no Brasil, como instrumento legal de compensação do impacto decorrente das atividades econômicas.

É neste cenário que surge a necessidade de compatibilizar a sistemática financeira com a preservação ambiental, criando-se os mecanismos para que os municípios mantenham as áreas de conservação ambiental sem experimentarem as perdas decorrentes da limitação ao desenvolvimento econômico.

A repartição de receitas tributárias do ICMS com fundamento no art. 158, parágrafo único, II, da CF/88, conhecida como ICMS ECOLÓGICO⁴⁵ tem sua origem relacionada à busca de alternativas para os financiamentos públicos em municípios cujas restrições ao uso do solo são fortes empecilhos ao desenvolvimento de atividades econômicas clássicas. Estas políticas públicas, fundadas no federalismo, produzem

⁴⁵ Este critério de repartição ficou conhecido com o singelo nome de ICMS ecológico, Scaff *et* Tupiassu avaliam que a simplificação do nome busca a divulgação e popularização do termo, porém reconhecem que é empregado com impropriedade, pois não se trata exatamente de uma exação nova na questão ambiental, e sim a distribuição dos recursos financeiros dela provenientes através de um mecanismo de federalismo fiscal com conteúdo ambiental.

conseqüências surpreendentes, capazes de conferir nova feição a todas as políticas ambientais nacionais. (SCAFF; TUPIASSU, 2004, p. 25)

Porém, na conjuntura presente, os municípios mais populosos ou que mais geram circulação de mercadorias são os que têm, em seu território, mais condições de desenvolver atividades economicamente produtivas, que quase sempre culminam em manifestações negativas, por intermédio do desenvolvimento de uma estrutura predatória em relação aos bens ambientais. Assim, incluindo este cenário na lógica da repartição de receitas do ICMS, verifica-se que os municípios que se dedicam ao desenvolvimento econômico em detrimento da preservação ambiental são beneficiados com valores maiores dos repasses financeiros, pois têm mais possibilidade de gerar receitas em função da circulação de mercadorias. Por outro lado, aqueles que arcam com a responsabilidade de preservar o bem natural, produzindo manifestações positivas, que beneficiam a todos, acabam gerando restrições em sua capacidade de desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, recebem menos repasses financeiros por contarem com uma menor circulação de mercadorias e serviços. Esta lógica necessariamente deve ser alterada, pois não reflete a nova dinâmica da realidade querida e vivida pelas populações, e, principalmente, não se conforma com a proteção constitucional conferida ao meio ambiente, tampouco com o instrumento principiológico do poluidor-pagador. (SCAFF e TUPIASSU, 2004, p. 24)

O Estado do Amapá já possui uma lei neste sentido, Lei nº 322/96, entretanto a mesma não vem sendo aplicada, segundo informações de técnicos das secretarias de planejamento e fazenda do Governo do Amapá. Isto é, a distribuição das receitas devidas neste caso esta sendo feita somente por conta do critério do valor adicionado.

É justamente este critério, o de valor adicionado, que possui um forte conteúdo potencialmente poluidor, pois, para receber um maior valor de repasse do ICMS os municípios atraem e incentivam atividades industriais e comerciais em seus municípios o que tende a degradar cada vez mais o meio ambiente.

Alguns estados já aprovaram leis que determinam critérios sociais, ambientais e difusos para a distribuição de parcela do ICMS devido aos municípios.

O ICMS Ecológico demonstra-se como uma medida positiva, principalmente em relação à conscientização sobre a conservação ambiental. Os municípios dos Estados que adotam esta forma de repartição de receita tributária já conseguem perceber que as unidades de conservação são uma oportunidade de gerar renda, e não como um empecilho ao desenvolvimento. A perspectiva de ampliar a receita advinda do ICMS Ecológico estimula os municípios a investir na conservação.

Porém, há entraves à implantação desse instrumento de política pública. Encontra-se resistência das instituições públicas, que se mostram muitas vezes despreparadas para entender e operacionalizar as propostas.

Outro desafio desta idéia de repartição de receita tributária é o de buscar a sua efetividade tentando sedimentar-se como instrumento de política pública, superando os modismos tão comuns no Brasil. Nesse sentido, torna-se fundamental a transparência dos procedimentos, o fim do clientelismo, e a democratização das informações, de forma que a comunidade possa conferir os resultados.

Nestes termos, o estudo para a instituição do ICMS Ecológico no Amapá representará uma contribuição para o desenvolvimento geral do Estado, visto que, através da maximização da finalidade social do imposto já existente, estimula a aplicação dos recursos em proveito da política ambiental, introduzindo novos valores – em todos os sentidos – ao desenvolvimento sustentável dos municípios, visando manter e até mesmo ampliar as áreas preservadas para as gerações atuais e futuras, com a garantia de qualidade de vida e do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

Conclusão

Aliado a este critério de repartição de receitas tributárias fica a pergunta: Como compatibilizar o crescimento econômico, no caso sustentável, com os índices de desemprego, êxodo e falta de esperança nos municípios do Amapá, em especial os do seu interior?

A resposta não é simples, mas entendo que o desenvolvimento de atividades no setor de turismo ecológico é a melhor alternativa de investimento que pode aliar: preservação ambiental com crescimento econômico. Por sinal este é o grande paradoxo para os defensores do Estado de Direito Ambiental⁴⁶, conciliar estes dois elementos contraditórios é fundamental para que outros direitos humanos sejam garantidos às populações que vivem no hemisfério sul.

Se as prefeituras necessitam de mais recursos e a forma de consegui-los é a preservação ambiental, como visto acima, a saída natural é o investimento na estrutura da indústria do turismo, em especial o ecológico.

O Estado do Amazonas recebe diversos turistas para a pesca de linha de mão, caniço e anzol, denominada pesca esportiva, em especial dos peixes JAÚ E TUCUNARÉ, ora o tucunaré também é encontrado nos rios do Amapá, além de outros peixes que podem servir a este esporte que atrai turistas de todo o mundo.

A Amazônia possui uma área imensa e é cantada em verso e prosa no mundo globalizado, porém responde por uma fração mínima do turismo mundial. Entre os diversos motivos pelo qual o potencial para o ecoturismo na Amazônia, obviamente incluído o Amapá, não é realizado é a importação de paradigmas de exploração de recursos turísticos e de preservação ambiental não apropriados para a nossa região.

Um exemplo de modelo importado são os Parques Nacionais. Os Estados Unidos da América - USA desenvolveram a tecnologia de parque nacional – o primeiro foi o Yellowstone National Park, amplamente conhecido do mundo inteiro como o lar dos personagens Zé Colméia e Catatau - e seu Sistema Nacional de Parques em 1917, no que foi copiado pelos outros países. O Brasil criou seu primeiro parque em 1937, o Parque Nacional de Itatiaia. Hoje a Amazônia conta com pelo menos 12 parques nacionais.

⁴⁶ Para uma melhor compreensão sobre a proposta do Estado de Direito Ambiental ver LEITE, José Rubens Morato, e AYALA, Patryck de Araújo, ***“Novas tendências e possibilidades do direito ambiental no Brasil.” in Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas***, São Paulo: Saraiva, 2003.

Parque nacional é uma unidade de conservação que têm como objetivo básico a preservação de ecossistemas e a recreação. De acordo com o sítio www.amazonarium.com.br nos EUA o Sistema Nacional de Parques recebe anualmente mais de 270 milhões de pessoas pagantes (taxas e contribuições). Ainda de acordo com o sítio os parques americanos arrecadam 10 bilhões de dólares de receita ao ano e criam empregos para 200.000 pessoas. Já nos parques brasileiros apenas 2 milhões de pessoas visitam nossas unidades de conservação e somente um dos 42 parques nacionais consegue gerar resultado positivo, o Parque Nacional do Iguaçu, localizado no Estado do Paraná, região conhecida como tríplice fronteira.

Nos EUA os Parques nacionais foram concebidos para a apreciação da natureza intocada e idealmente não deveriam conter residentes humanos. Porém, a região Amazônica e o Amapá especificamente não podem simplesmente desalojar as populações tradicionais e os legítimos ocupantes de áreas declaradas como de preservação permanente. Explorar apenas as paisagens intocadas do Amapá, porém, é um grande desperdício. O Amapá abriga uma grande riqueza cultural que tem sido pouco explorada e que, por definição, não faz parte dos recursos turísticos explorados em Parques Nacionais.

Por outro lado, a Amazônia possui unidades de conservação tipicamente amazônicas, criadas para atender às necessidades regionais e locais de desenvolvimento sustentável e conservação ambiental. Tais unidades de conservação são a Reserva Extrativista (RESEX) e a Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RED). Ao contrário dos Parques Nacionais as RESEX's e RED's levam em consideração o elemento humano em seus planos de manejo. Afinal, foi para conciliar conservação ambiental com desenvolvimento social das comunidades tradicionais que as RESEXs e REDs foram criadas.

Neste sentido as RESEXs e REDs devem ser consideradas como alternativas de destinos turísticos no Amapá, ampliando o leque de opções que atualmente não vai muito além do turismo convencional em Macapá e Santana, mais voltado para os negócios do que para o TURISMO SUSTENTÁVEL. E o Amapá possui este potencial: a uma, por ter o seu território ainda bastante conservado, a duas por precisar atender as necessidades de sua jovem população em ocupação, renda e dignidade de vida.

Registre-se ainda a importante fronteira com a Guiana Francesa, o que favorece a passagem de turistas e comerciantes estrangeiros às cidades do Amapá, em especial à capital de Oiapoque. A incidência cada vez maior de veículos, negócios e pessoas de línguas estrangeiras, francesas principalmente, ocorrendo em Macapá, e a expectativa é

de que este fluxo aumente muito mais com a construção da ponte internacional sobre o rio Oiapoque, interligando os dois países.

Referências

- Superintendência Regional da Receita Federal na 2ª Região Fiscal. **Anais do 1º seminário sobre o potencial econômico e tributário da Amazônia**. Belém: ESAF, 2001.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campos, 1992.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LEITE, José Rubens Morato, e AYALA, Patryck de Araújo, “*Novas tendências e possibilidades do direito ambiental no Brasil.*” **in Os “novos” direitos no Brasil: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas**”, São Paulo: Saraiva, 2003.
- MORAES, Alexandre. **Direito constitucional**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAES, Luís Carlos Silva de. **Curso de direito ambiental**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- MUKAI, Toshio. **Direito ambiental sistematizado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- PEÑA, Carlos Rosano. **Método científico e projeto de pesquisa**, sítio da internet: <http://www.alfa.br/revista/pdf/8adm.pdf>, acesso em 24.02.2006
- PORTO, Jadson Luis Rabelo. **Amapá: Principais transformações econômicas e institucionais – 1943 –2000**. Macapá: SETEC, 2003.
- RODRIGUES, Marcelo Abelha. **Instituições de Direito Ambiental**. São Paulo: Max Limonad, 2002.
- SCAFF, Fernando Facury, & TUPIASSU, Lise Vieira da Costa. **Tributação e políticas públicas: o icms ecológico**. *In HILÉIA – revista de direito ambiental da Amazônia*, ano 02, nº 02, 2004 – Universidade do Estado do Amazonas.
- SILVA, José Afonso. **Curso de direito constitucional positivo**. 17ª ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- _____. **Direito ambiental constitucional**. 4ª ed. São Paulo: Malheiros, 2002.
- _____. **O meio ambiente, os crimes e os danos ecológicos**. *Revista do Instituto dos Advogados de Pernambuco*, v. 1 nº 2, 2000.
- TURISMO SUSTENTÁVEL. Disponível no sítio da internet em http://www.amazonarium.com.br/projetos_turismo.asp, acesso em 11 out 06.

**Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru:
"Sonho que se Sonha Junto Torna-se Realidade da Exploração ao
Desenvolvimento Sustentável Através do Turismo"**

Profa. Irani Gemaque*
Altaçy Patrícia*
Cristiane Moraes Brito*
José Wagner Souza e Silva*

Resumo: Os estudos e pesquisas realizadas recentemente sobre a RDS do Rio Iratapuru, nos mostram a existência de um potencial promissor com relação ao turismo, principalmente por se tratar de uma unidade de conservação de uso direto, ou seja, é possível a intervenção humana para nesses espaços protegidos. Partindo desse pressuposto temos a consciência que a exploração deva ser de maneira sustentável, tendo como referência de intervenção a atividade econômica por meio do desenvolvimento do turismo ecológico ou ecoturismo, como forma de se contrapor aos modelos econômicos que serviram apenas para degradar o meio ambiente e a sociedade.

Palavras-Chaves: Meio ambiente; Ecoturismo; Desenvolvimento sustentável; sustentabilidade e preservação.

Abstract: Recent studies Iratapuru River RDS show the great potential of tourism, mainly because it is a conservation unity of direct use, in other words, human interference is feasible in these protected areas. From this point of view, it is clear that exploitation must be sustainable, having as reference economic activities through the development of ecological tourism or ecotourism, as a way to be different of previous and economical models that only devastated the environment and the society.

Key-words: Environment, Ecotourism, Sustainable development, Sustainability and preservation.

Introdução

A Amazônia sempre foi cobiçada e explorada por muitos, tanto que percebemos no decorrer de sua história a sua utilização apenas como região de exploração e devastação dos recursos naturais existentes em seu interior e o que é pior a destruição das comunidades tradicionais, principalmente no que se refere ao seu conhecimento popular a respeito da manutenção dos recursos naturais.

* Professora universitária no curso de Turismo do IESAP.
* Acadêmica Curso de Turismo – IESAP. E-mail: altacy25@yahoo.com.br
* Acadêmica Curso de Turismo – IESAP. E-mail: crizoka@hotmail.com.br
* Acadêmico Curso de Turismo – IESAP. E-mail: wagnersouza_4@yahoo.com.br

Isso tudo nos demonstra a falta de compromisso dos que se instalaram na região com relação ao social e ao ambiental, resultantes da implantação de um projeto que não considera a vertente da sustentabilidade como eixo norteador. Grilagem de terras, substituição da floresta por pastos, exploração da mão de obra local, são alguns dos exemplos que marcaram a trajetória de exploração econômica na Amazônia.

Contudo, resolvemos apresentar o presente trabalho que possa desvendar caminhos para a busca de soluções, que contemplem todos os envolvidos nas questões acima, e que, sobretudo possa também servir de exemplo a outras iniciativas que compreendam a conscientização ambiental como meta o desenvolvimento local sustentável, com preservação do nosso patrimônio ambiental e cultural, melhorando a qualidade de vida de todos os envolvidos.



FIGURA 01 – Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru.
Fonte: SETUR, 2004.

1 Estudar o Passado para Compreender o Futuro

Desde a descoberta do Brasil pelos Portugueses que a Amazônia é tratada com desrespeito, principalmente na questão fundiária e social, ocasionando as mais profundas mazelas, onde cada morador da região amazônica recebe uma herança maldita, contrastando com as riquezas naturais existentes na região. Segundo (ABRANTES, 2002) “é definido em dois períodos que vão da ocupação pelos portugueses a reavaliações da política de desenvolvimento da região”.

Assim, se constitui uma forma o capitalismo mercantil, de exploração dos recursos naturais de maneira desordenada que acontece desde a exploração das drogas do sertão ao ciclo da borracha ligado ao extrativismo vegetal. Abrantes (2002)

ainda informa “a Amazônia constituía-se como importante fonte de produtos florestais para a exportação”, o que destacamos a participação dos índios devido o papel de conhecedores da riqueza proveniente da biodiversidade.



FIGURA 02 – Vila de Santo Antônio do Jarí
Fonte: Secretaria de Estado do Turismo, 2005.

Essa política capitalista adotada após a Segunda Guerra Mundial, faz surgir na Amazônia a exploração dos recursos naturais para a “implantação de vários Projetos grandiosos” (ABRANTES 2002). Dentre os grandes projetos implantados na Amazônia, citamos o Projeto Jarí, que constituía na implantação de uma fábrica de celulose construída no Japão e levada até a região do rio Jarí, ocasionando mais tarde um crescimento populacional desorganizado na cidade do Beiradão, assim conhecido devido ser uma cidade construída sobre palafitas.



FIGURA 03 – Foto aérea de Laranjal do Jarí (antigo Beiradão).
Fonte: Prefeitura Municipal de Laranjal do Jarí, 1999.

Nesta trajetória do avanço do capitalismo a Amazônia passa a ter o seu desenvolvimento econômico voltado para as suas potencialidades de recursos naturais existente em suas florestas, atraindo o olhar dos grandes grupos econômicos, principalmente nas décadas de 60 e 70 quando o Governo Federal assume o papel de conciliador dos interesses do capital externo na região.

Nesse período vemos a criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), Banco da Amazônia (BASA), Instituições de incentivos fiscais da Zona Franca de Manaus, Plano Integração Nacional (PIN), Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA), Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I e II), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Com a criação de todos esses mecanismos podemos observar a implementação dos grandes projetos econômicos implantados na Amazônia voltados para os seguintes setores: agropecuários, madeireiros e minerais, ocasionando a migração especialmente de nordestinos para a região, integrando dessa maneira a Amazônia à economia nacional e internacional.

Contudo, para implantação dos projetos dependiam da adoção de uma infraestrutura que fosse compatível com a exploração dos recursos em terra, como por exemplo: se fazia necessário à abertura de rodovias que favorecesse o acesso à região, integrando o sul ao norte do país. Dentre elas podemos destacar a Belém – Brasília, a Santarém – Cuiabá, a Perimetral Norte e a Transamazônica, sendo a última, uma das mais importantes da região tanto em valor econômico quanto o processo histórico e cultural que esta construção representou para a região amazônica. Portanto, com a abertura dessas estradas vemos a abertura da Amazônia para as frentes de expansão do capitalismo.

Observa-se que o Estado pós – 64, com o discurso de levar a cabo a integração nacional – que na realidade escondia o real interesse da expansão do capitalismo na Amazônia – atendia também a outros objetivos (ABRANTES, 2002. p. 43).

Com o lema “Integrar para não entregar” o Governo Federal conseguiu subsídios para a construção de estradas acima citada, bem como abrir novos mercados para a expansão industrial que ocorria no sentido Sul e Sudeste do Brasil. Deste modo, a Amazônia e todos os povos residentes em seu território sofreram todos os tipos de mazelas decorrentes dessa expansão industrial e capitalista.

1.1 Da Integração à Exploração Desordenada

Como vimos acima à questão da exploração comercial da região começa a partir do período da ditadura militar acontecendo de fato com a criação de estrada e com as deduções tributárias dos investimentos aqui implantados, revelando as potencialidades

econômicas da Amazônia para o país e o mundo, ocorrendo dessa forma a ocupação populacional desenfreada e os conflitos sócios-ambientais existentes até os dias de hoje.

Com tudo isso a Amazônia perdeu o seu ar de mistério que antes a envolvia juntamente com os seus primeiros habitantes, destruindo assim o respeito ao ecossistema e a cultura local. Isso decorre pelo fato dos novos ocupantes da região não terem nenhum tipo de vínculo com o local aonde foram assentados, perdendo com isso parte dos conhecimentos tradicionais acumulados ao longo dos anos e passados de forma verbal de geração para geração.

As frentes pioneiras adotaram outra atitude, pois os seus integrantes não sentiam qualquer compromisso com o equilíbrio ecológico regional. O capitalista empreendedor, incentivado e subsidiado pelo Estado no processo de substituição de florestas por pastagens, agiu na região com todos os efeitos perversos inerente a essa atividade. (ABRANTES, 2002 apud SOUZA, 1996. p. 44).

Com tudo isso a região amazônica passa a ser a co-participante no desenvolvimento econômico do país, tendo como consequência dessa participação a devastação florestal e agressão ao meio ambiente e a comunidade local. Principalmente com a implantação dos mega projetos voltados para o desenvolvimento da região tais como: Ferro Carajás, complexo ALBRÁS-ALUNORTE, Projeto Jarí, Mineração Rio do Norte e a Hidrelétrica de Tucuruí, ocasionando apenas impactos negativos tais como: Formação de bolsões de pobreza, devido principalmente a concentração de imigrantes em busca de oportunidade de trabalho; impactos ambientais ocasionados com a devastação da floresta nativo; e o engessamento econômico da região, devido principalmente os grandes empreendimentos estarem voltados apenas para o mercado externo.

Portanto, através da instalação dos mega projetos privilegiados com os incentivos governamentais, percebeu-se que foram satisfatórios apenas no ponto de vista do capitalismo, ocasionando a valorização das terras em torno desses projetos, contribuindo dessa maneira com uma prática muito conhecida dos grandes latifundiários do sul do país, a grilagem de terras, juntamente com a exploração dos recursos naturais de maneira desorganizada do ponto de vista ambiental e da realidade da Amazônia.

1.2 O Estado do Amapá

Desde a colonização das terras amapaenses pelos portugueses até os dias atuais, o Amapá sempre viu suas riquezas serem exploradas e levadas para fora, sem que houvesse alguma compensação, tanto que isso pode ser claramente verificado nos documentos históricos do Estado que relatam sua história.

Isso ocorre devido principalmente à falta de compromisso das autoridades que geriram apenas esse rincão brasileiro sob o ponto de vista econômico, e isso é evidente, que até hoje o estado sofre as conseqüências da instalação da ICOMI em Serra do Navio, deixando um legado de passivos ambientais para as gerações presentes e futuras. Hoje, Serra do Navio abriga um grande buraco coberto por espécies florestais exógenas (vindas especialmente da Austrália para promover a recuperação da área degradada pelo mega projeto), uma linha ferroviária e um trem com vagões sem manutenção alguma, uma vila de casas (company town) abandonada, como testemunha da falta de políticas sustentáveis pelo Estado à sua população.

1.3 A Região do Vale do Jarí

A realidade do vale do Jarí não foi diferente com relação ao restante das regiões dos grandes projetos.

Com a implantação do Projeto Jarí, o vale acaba sofrendo as influências negativas ocasionadas pelo mau planejamento em relação à realidade dos povos residentes na área que compõe o seu entorno.

Uma realidade que é percebida até os dias de hoje são os impactos negativos no social e ambiental nas áreas que compreende os municípios de Almeirim (onde se encontra o instalado o projeto), Laranjal do Jarí e Vitória do Jarí. Sendo esses dois últimos municípios originados devido a forte migração de nordestinos na região, que não tendo onde residirem fixaram moradia no lado esquerdo do Rio Jarí, onde se encontra o limite do Estado do Amapá com o Pará.

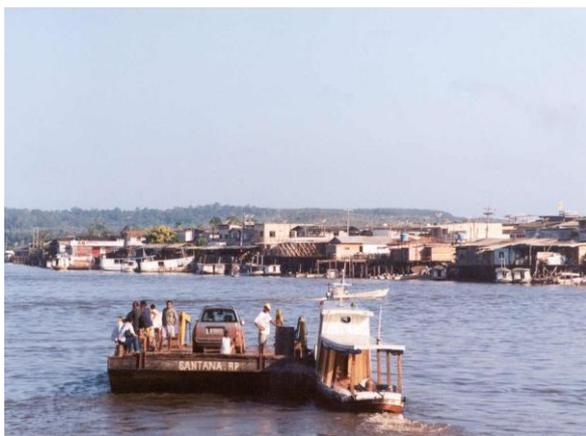


FIGURA 04 – Frente de Laranjal do Jarí
Fonte Proecotur 2004



FIGURA 05 – Frente de Vitória do Jarí
Fonte Proecotur 2004

Conforme já foi citado, os impactos causados com a implantação da Jarí Celulose S/A na região do vale do Jarí, podemos verificar que mesmo estando instalada no Estado do Pará, a mesma causou profundos danos ao Amapá, principalmente no que se refere ao social, devido as cidade de Laranjal e Vitória do Jarí serem até hoje as recordistas em mazelas sociais do estado tais como: Prostituição, Pobreza; Marginalidade; Tráfego de drogas. O meio ambiente não tem fronteiras!

Os impactos ambientais verificados demonstram a substituição da floresta nativa da região para darem lugar ao plantio de pinho e eucalipto, que servem de matéria prima para fabricação de celulose, alterando completamente o comportamento da fauna e flora regional.

2 Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapurú

2.1 Histórico

Assim com todos os rincões da Amazônia, a Região do Rio Iratapurú sempre foi historicamente uma área de extrativismo que se iniciou no período de José Julio de Andrade (1920 a 1930), grande latifundiário cearense que instalou sua empresa de exploração extrativista na região. “[...] José Julio de Andrade, ele foi talvez o maior latifundiário do mundo. Suas terras do Pará, nos municípios de Almeirim, Porto de Móz e Território Federal do Amapá, beiravam três milhões de hectares” (LINS, 1994. p.37).

A região que compreende o Rio Iratapurú de propriedade do Sr. José Julio vinham as melhores castanhas-do-brasil. Diz à história que essas castanhas eram coletados por seus trabalhadores que residiam na região do Iratapurú e depois

repassadas ao empresário na cidade de Arumanduba onde eram selecionadas e vendidas aos países europeus, como a Alemanha com o selo “*Castanha do Jarí*”, sendo as menores destinada as cidades da região norte (LINS, 1994. p.37).

Como a região do Iratapuru compunha esse vasto império de José Júlio, ela também foi palco de uma revolta que aconteceu por melhoria de vidas dos trabalhadores que se denominou “*a revolta de Cesário*” sendo o seu comandante um paraibano chamado Cesário daí o nome da revolta. Tudo isso se deu devido uma punição destinada a um trabalhador da região que foi condenado a uma surra e logo em seguida veio a falecer, causando grande revolta a comunidade. [...] Cesário ajustou conta, como se diz na gíria, com algumas pessoas da região, como foi o caso do velho Monsão, chefe da filial de São João do Iratapuru [...] (LINS, 1994 p.52).

Portanto, a região do Rio Iratapuru sempre foi uma área de exploração extrativista que vai do período de José Julio, passa pela fase dos portugueses e continua até os dias atuais.

O extrativismo sempre foi e será um potencial econômico da região sendo extraídos da natureza vários produtos da floresta como a: Castanha-do-brasil (*Berthalletia excelsa*); Latex da seringueira (*Hevea benthamiana*); Maçaranduba (*Manilkara huberi*), Óleo de copaíba (*Copaifera guianensis*), Óleo de Andiroba (*Carapa guianensis*); Ouro. Sendo o ultimo proibida a sua exploração nos dias atuais.

Com tantas riquezas como foram os povos da floresta nunca desfrutou dessas riquezas, pois como já foram relatados nos parágrafos anteriores, os mesmos sempre foram vitimas da exploração capitalista que troca à força de trabalho dos moradores da região com objetos e alimentos, acontecendo muitas das vezes de os coletores (castanheiros) não receberem nada e passarem fome no final da safra ou da coleta dos produtos existentes na floresta.

Para conter as derrubadas das florestas nativas, viu-se necessário à criação de Áreas de Proteção Ambiental, onde pudessem conservar a floresta nativa juntamente com a cultura local e promover uma economia em bases sustentáveis de maneira que não fosse agredido o meio ambiente garantindo assim a sua preservação para as gerações presentes e futuras.

O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) compreende as Reservas de Desenvolvimento Sustentável como áreas que abriga populações tradicionais e que podem ser explorados os recursos naturais de maneira sustentável, desde que não comprometa o seu ecossistema.

A Reserva de Desenvolvimento Sustentável tem como objetivo básico preservar a natureza e, ao mesmo tempo assegurar as condições e os meios necessários para a reprodução e a melhoria dos modos e da qualidade de vida e exploração dos recursos naturais das populações tradicionais, bem como valorizar, conservar e aperfeiçoar o conhecimento e as técnicas de manejo do ambiente, desenvolvido por estas populações (SNUC. Art. 20, § 1º).

Com a criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, a população juntamente com o governo em 1997 preocupados em acabar com a situação de miséria e da derrubadas causadas pelo projeto Jarí na região criou a Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, abrangendo as terras dos municípios de Laranjal do Jarí, Mazagão e Pedra Branca do Amapari. Pela Lei Estadual no 392, de 11 de dezembro de 1997.

A Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru se localizada no município de Laranjal do Jarí, a 340 km de Macapá, não existindo acesso terrestre até a reserva. Deve-se atravessar de catraia partindo do porto de Laranjal do Jarí até Monte Dourado (distrito de Almeirim no estado do Pará) e prosseguir de carro até o Porto do Sabão e então pegar uma lancha até a reserva ou de barco, partindo do Porto de Santana até a Cachoeira de Santo Antônio (aproximadamente 21 horas de viagens). Contorna-se a Cachoeira a pé até o Porto do Paiol (50 minutos). Completa-se o percurso de barco, subindo o rio Jarí por 40 minutos, até a foz do rio Iratapuru.

2.2 Projetos Implantados na RDS do Rio Iratapuru

Desde a criação da RDS do Rio Iratapuru, foram implantados vários projetos voltados para a questão ambiental e a sustentabilidade da região, sendo a sustentabilidade da Castanha - do - Brasil a priorizada na região. Ressaltamos que, a comunidade da reserva e do seu entorno, são formados basicamente por castanheiros e coletores, e foram explorados de maneira desumana pelos atravessadores ao longo desses anos que mantinham um sistema de comercialização conhecido como sistema de aviamento:

Na Amazônia, grande parte da população depende do extrativismo, comercializando os produtos da mata para conseguir o próprio sustento. A riqueza da floresta porem contrasta com a pobreza em que encontra essa população. No Sul do Amapá, por exemplo, a situação dos trabalhadores que vivem da coleta de castanhas-do-brasil[...] é de extrema penúria[...]. O processo é simples: um atravessador fornece ao trabalhador que vai para a mata os mantimentos e utensílios necessários à realização do seu trabalho [...]. depois, este mesmo atravessador compra, a preços ínfimos, toda a produção retirada da floresta. [...] [levando o extrativista a entrar em círculo vicioso de

dívidas, numa espécie de “escravidão branca”[...] (GEA-PROJETO CASTANHA, 2001. p.79)



FIGURA 06 – Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru
Fonte: Proecotur, 2004.

Assim, nesse contexto de sustentabilidade é criado o *Projeto Castanha*, beneficiando a população com uma fábrica de Biscoito e extração de Óleo da Castanha-do-brasil, juntamente com um barco para o transporte dos produtos até as áreas de consumo. Sendo que os produtos se destinariam para o consumo interno (como merenda escolar) e, o excedente ao mercado internacional.

Para implementar novos sub-produtos da castanha, coube ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Amapá (IEPA), a pesquisa visando atender aos consumidores voltados para o consumo do mercado de Cosméticos, Remédios e Produtos alimentícios.

Com isso as comunidades da RDS do Rio Iratapuru, teriam estrutura para a comercialização direta dos seus produtos sem que fosse preciso a presença dos atravessadores no negócio. Após um ano de implantação do projeto, ocorreu um incêndio de origem desconhecida que resultou na destruição total da fábrica.

Os poucos mais de 200 moradores da mais bela e maior RDS da região, isolados pela distância geográfica e a dificuldade de acesso ao lugar, viram o sonho virar cinza na fatídica madrugada do dia 1º de outubro de 2003, quando a fábrica de biscoito pegou fogo, destruindo-lhes o único meio de sobrevivência [...] (DIÁRIO DO AMAPÁ, 2005).

Segundo a mídia local, houve uma grande revolta dos moradores que tinham na fábrica o seu único meio de sobrevivência, deixando dessa forma o futuro incerto para aqueles que dependiam do funcionamento da mesma. Tanto que poderemos verificar isso no relato de uma moradora extraído de uma reportagem do Diário do Amapá:

“Durante a reunião, uma moradora se manifestou dizendo que se sentia como se tivesse morrido uma família da comunidade” (DIÁRIO DO AMAPÁ, 2003).

2.3 De Volta ao Aviamento

Com a destruição da fábrica os moradores da região se sentiram abandonados pelo poder público o que ocasionou o fechamento de um contrato com a empresa de cosmético NATURA no valor de R\$ 502.000,00 (Quinhentos e dois mil reais). Conseqüentemente, COMARU, cooperativa que representa os moradores da RDS na pessoa do seu presidente o Senhor Luiz de Freitas, se comprometeu a entregar em forma de óleo de castanha que hoje está sendo utilizada na fabricação de cosméticos de uma linha denominada Natura ekos.

[...] Cooperativa Mista dos Castanheiros do Iratapuru (COMARU) assinou um contrato com a Natura para a venda de óleo de Castanha, matéria prima para a fabricação de cosméticos. O contrato foi de 12 mil toneladas de óleo (DIÁRIO DO AMAPÁ, 2003).

Com isso mais uma vez a região passa a ser explorada por meio do capitalismo selvagem, transvertido em economia sustentável. Hoje, os moradores da região destinam o produto diretamente à Natura, que, depois de todo o processamento tecnológico, retorna ao Estado do Amapá com o rótulo de produto sustentável. Que conceito de sustentabilidade é esse que a empresa adota?

Assim, ao compararmos a história da Amazônia com a de hoje, inferimos que não modificou muito, no que se refere à proteção do nosso ecossistema, permanecendo novamente as empresas multinacionais explorando os nossos recursos naturais, mascarados com o nome de preocupação social. Portanto, mais uma vez, estamos entregando os nossos tesouros ambientais nas mãos dos piratas.

4 O turismo como resposta ao desenvolvimento sustentável na região

Sabendo-se que o turismo é a segunda economia do mundo perdendo apenas para o setor petrolífero, levantamos a seguinte preocupação: como fazer desenvolver uma região com todo o seu histórico de exploração decorrente do capitalismo selvagem? Acreditamos ser o turismo a alternativa mais viável nesse contexto, haja vista se, bem planejado o impacto seja bem menor e a comunidade local ser bem mais

valorizada nos aspectos culturais. A matéria prima do turismo são as pessoas e o meio ambiente.

A região do Iratapurú é de enorme beleza cênica, devido as suas praias de água doce e ainda possuir belezas naturais intactas, em seu interior ainda residem comunidades tradicionais possuidora de grande valor cultural, que trabalham do artesanato a gastronomia com os produtos existentes nas reservas.

E com um planejamento sustentável que vise a conservação das belezas naturais juntamente com incentivo à cultura, a RDS do Rio Iratapurú poderá ser uma RDS mais procurada pelos apaixonados pelos amantes do ecoturismo do mundo todo.



FIGURA 07 – Praias de água doce da RDS do Rio Iratapurú
Fonte: PROECOTUR, 2004.

3 Planejamento

Tendo em vista que o planejamento é de sua importância sobre todos os setores do turismo; em uma RDS não é diferente. Nos últimos anos o turismo cresceu consideravelmente como uma das atividades mais importantes da economia mundial, onde dentre os seus mais variados seguimentos, o ecoturismo, merece destaque.

Todo esse potencial encontra-se na majestosa Amazônia, “[...] o que torna essa atividade uma alternativa economicamente viável, sustentável e capaz de gerar renda [...] as comunidades locais sem degradação do meio ambiente” (WWF, s.d. p.66).

Partindo desse pressuposto, conclui-se a importância de se implantar o ecoturismo sustentável na RDS do Rio Iratapurú, pois, apesar da Reserva possuir formas rentáveis, esse seguimento do turismo não agride o meio ambiente, além de ser

uma fonte alternativa de renda à comunidade local, como ocorre em outras reservas⁴⁷ existentes no Brasil.

Partindo do planejamento acima citado em RDSs com relação ao ecoturismo, podemos adequar essas experiências à realidade da RDS do Rio Iratapuru como um modelo de gestão ambiental que valoriza o meio ambiente, a cultura e a comunidade.

Planejar é preparar decisões que serão postas em prática no futuro, mas é importante saber que planejar não é só decidir o que será oferecido a uma determinada área ou comunidade. É muito mais que isso, planejar é apenas parte de um processo que envolve comunidade, cultura e ecossistema.

[...] Qualquer abordagem ao planejamento turístico sustentável deve ser baseado em princípios ecológicos sólidos, o que significa não apenas uma avaliação do ambiente físico, mas uma compreensão mais profunda dos sistemas econômicos, sociais, políticos, e físicos do qual o turismo faz parte (HALL,2004. p. 271).

Contudo, o turismo sustentável tem aumentado como um segmento turístico, ou seja, a demanda aumentou devido à procura de sossego e um contato maior com a natureza. Além de apresentar inúmeros benefícios para o meio ambiente, estimula um maior entendimento do turista com relação ao meio ambiente, a cultura e a comunidade. Tudo isso só é possível por meio de um planejamento consciente buscando benefícios.

Conforme as informações obtidas através de fontes primárias, ou seja, documentais e com base nos modelos existentes nas Reservas de Mamirauá e Vale do Guaporé, surge uma proposta de planejamento e estratégias para o ecoturismo em RDSs, que podem perfeitamente serem adequadas à do Rio Iratapuru. São elas:

- Casas utilizando materiais da região, energia solar, coletores de água da chuva e filtragem de dejetos;
- Expedições dos turistas pela reserva para conhecer o dia-a-dia de perto da comunidade local, onde acompanhados de monitores possam observar como os castanheiros fazem a coleta da castanha;
- Passeios de canoa;

⁴⁷ A RDS de Mamirauá, criada em 1990 e localizada 500 Km à Oeste de Manaus tornou-se um paraíso do ecoturismo onde foram criadas pousadas que proporcionam um maior conforto possível aos turistas e 11 (onze) trilhas florestais com acompanhamento de monitores.

Na Reserva Extrativista “Vale do Guaporé” na Amazônia, “o ecoturismo é administrado pela própria comunidade e oferece aos visitantes a oportunidade de vivenciar a rotina dos seringueiros inclusive com a hospedagem de habitações típicas” (WWF, s.d. p. 62, fazendo com que os visitantes tenham um contato direto com a população local, onde os mesmo participam do seu cotidiano de trabalho.

- Caminhadas pelas trilhas: da Copaíba, do Banco Grande e a da Serra Branca, onde os turistas apreciaram a biodiversidade da RDS do Rio Iratapuru recebendo educação ambiental e aprendendo a respeitar a natureza.

Sendo a Região do Iratapuru uma Unidade de Conservação e possuindo normas específicas para sua visitação, devido principalmente a preocupação com o ecossistema da RDS, que por ser muito frágil, não suportaria a visitação em massa de turista. Por isso o planejamento acima citado não poderia deixar de levar em consideração que após a implantação do projeto turístico na área, deve-se chamar um geógrafo, um topógrafo, um biólogo, enfim as diversas áreas do conhecimento para que juntos possam definir a capacidade de carga da Reserva, para que não ocorra nenhum tipo de impacto ambiental.

A capacidade de carga constitui em um grande aliado no planejamento turístico em unidades de conservação, devido principalmente a forma como define a quantidade de visitantes no interior da reserva.

O turismo sustentável tem como características norteadoras a condição de seus atrativos turísticos serem ambientalmente adequados, economicamente viáveis e socialmente justos. Portanto, torna-se fundamental para a prática do turismo o estudo da capacidade de carga dos atrativos turísticos, uma mensuração de qual o limite máximo suportável de impacto pode sofrer determinado recurso. [...] (PRADO, s.d. p. 01)

Portanto, deve-se levar em consideração todos os componentes envolvidos no projeto que vão da infra-estrutura, comunidade, e meio ambiente.

Conclusão

Ao término dessa pesquisa podemos observar que a história da Amazônia está intimamente ligada com a exploração dos recursos naturais e humanos, o que nos deixa preocupados com relação ao futuro, pois mesmo que se implantem alternativas de desenvolvimento na região, se os poderes públicos não se conscientizarem que mesmo fazendo parte do Brasil a região amazônica possui características próprias e singularidades únicas em relação ao resto do país, que se não conservadas não restará mais nada para que se possa preservar.

Portanto, Levando em consideração as potencialidades turísticas da região do rio Iratapuru, juntamente com a preservação do meio ambiente e da cultura da comunidade local, temos a mais absoluta certeza que se implantado o projeto de ecoturismo na região ela será uma das mais visitadas do mundo.

Contudo o ecoturismo ainda é uma solução viável para a região amazônica devido à forma como ele é fundamentado ecologicamente, e principalmente para o Estado do Amapá, que possui mais de 50% de sua área intacta na forma de Unidades de Conservação.

Sugestões

Considerando-se tudo que foi explicitado acima nos parágrafos, vemos como a realidade de um desenvolvimento econômico para a região do Amapá é um tanto complexo, devido principalmente à questão histórica dos povos envolvidos na formação do estado, portanto sugerimos abaixo algumas soluções para que se possa realizar um desenvolvimento sustentável nas área de Unidades de conservação:

- Assegurar a contratação de um Turismólogo para a área da RDS;
- Realizar um levantamento turístico na área da RDS do Rio Iratapuru;
- Implantar o projeto de revitalização turística na região, existente no Proecotur;
- Promover capacitação da mão de obra local;
- Construir infra-estruturas hoteleiras, levando em consideração a realidade da localidade.

Referências

AMAPÁ (Estado). Secretária de Estado do Meio Ambiente. Coordenadoria de Recursos Ambientais. **Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapurú: Fonte de Desenvolvimento social**. Amapá: SEMA. 2001. 12 p.

BRASIL, **Decreto-lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o arti. 225, § 1º, incisos I, II, III E VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providencias.

BECKER, Berta. Políticas e planejamento do turismo no Brasil. In: YAZIGI, Eduardo, CRUZ, Rita de Cássia da. (org). **Turismo: espaço, paisagem e cultura**. 2. ed. São Paulo: hucitec, 1999. p. 181-192.

CAPIBERIBE, João. **Coletânea de discursos: Subindo o rio**. Brasília: Senado Federal, 2005.

CHAGAS, Marcos. **Desenvolvimento e Involução Sustentável**. Jornal o Amapá, Macapá, 01 de nov. 2005.

CRUZ, Rita de Cássia da. Turismo e meio ambiente. In:_____. **Introdução a geografia do turismo**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2003. P. 27-32.

HALL, Colin Michael. Política e planejamento turístico: o imperativo sustentável. In:_____. **Planejamento turístico: políticas, processos e relacionamentos**. Trad. Edite Sciulli. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 17-29. (coleção turismo contexto).

_____. Conclusões e reflexões: concebendo um planejamento sustentável. In._____, **Planejamento turístico: políticas, processos e relacionamentos**. Trad. Edite Sciulli. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 271-277. (coleção turismo contexto)

PROJETO CASTANHA. **Da Amazônia para o mundo**. Amapá: Secretaria da Industria, comércio e Mineração do Estado, 2001. disponível em: <http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos/historias2001/Castanha%20do%20Brasil.pdf>. Acesso em 10 de out.2005,11: 00:00.

LIMA, Maria Lucia Costa. (Eco) turismo em unidades de conservação. In: RODRIGUES, Aldyr Balastrieri. (org). **Ecoturismo no Brasil: possibilidades e limites**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 71-85.

LINS, Cristóvão. **Jarí: setenta anos de história**. 2 ed. Rio de Janeiro: DATAFORMA, 1994. 264 p.

OLIVEIRA, Chimoni. **O Iratapurú reconstrói o seu sonho**. O Diário do Amapá, Macapá, 18 out. 2003.

OLIVEIRA, Chimoni. **Força comunitária reergue o Iratapurú**. O Diário do Amapá, Macapá, 15 abr. 2005.

PETROCCHI, Mário. **Turismo: planejamento e gestão**. São Paulo: Futura, 1998. p. 147 a 158.

TURISMO SUSTENTÁVEL E CAPACIDADE DE CARGA DOS ATRATIVOS TURÍSTICOS NO MUNICÍPIO DE CANINDÉ DO SÃO FRANCISCO/SE: uma reflexão dos aspectos metodológicos. [s.d.]. disponível em:http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/papers/GT/GT15/marta_vfirginia.pdf. Acesso em 23 de nov. 2005, 16:13.

WWF-BRASIL. **Reserva do Desenvolvimento Sustentável do Rio Irapuru**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.wwf.org.br/wwf/opencms/site/list_news.jsp?channelId=660&newsChannelId=681. Acesso em 10 de out. 2005. 12:00:40