

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado**  
**Profissional**

Dissertação



**Nas profundezas do mar de oportunidades: um estudo etnomatemático**

**Janice Rubira Silva**

Pelotas, 2014.

Janice Rubira Silva

**Nas profundezas do mar de oportunidades: um estudo etnomatemático**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Souza da Fonseca

Pelotas, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586n Silva, Janice Rubira

"Nas profundezas do mar de oportunidades : um estudo etnomatemático" / Janice Rubira Silva ; Márcia Souza da Fonseca, orientadora. — Pelotas, 2014.

118 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Educação matemática. 2. Etnomatemática. 3. Saberes escolares. 4. Cotidiano. 5. Polo naval. I. Fonseca, Márcia Souza da, orient. II. Título.

CDD : 510.7

Janice Rubira Silva

Nas profundezas do mar de oportunidades: um estudo etnomatemático

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 31 de março de 2014

Banca examinadora:

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Márcia Souza da Fonseca (Orientador)  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Fernanda Wanderer  
Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Tanise Paula Novelo  
Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande

.....  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Maira Ferreira  
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Dedico este trabalho aos meus pais,  
ao Anderson,  
à Karyna e  
ao Gustavo.**

## Resumo

SILVA, Janice Rubira. **Nas profundezas do mar de oportunidades:** um estudo etnomatemático. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

Esta pesquisa tem como propósito investigar se a associação de práticas cotidianas/culturais de uma comunidade específica aos saberes escolares contribui para que os estudantes compreendam a situação sociocultural em que se encontram. A experiência pedagógica foi desenvolvida com 11 estudantes matriculados no ano de 2013, na turma A, do 9º ano da Escola Municipal Cidade do Rio Grande e, por meio de uma abordagem qualitativa, busca identificar a posição por eles assumida nos discursos que se propagam pela comunidade e delineiam o seu cotidiano. Com a utilização de técnicas, como, observação participante, entrevista informal e análise de documentos reconstruo alguns fenômenos sociais que constituem a subjetividade desses estudantes. Como aporte teórico, faço uso das implicações pedagógicas da abordagem Etnomatemática trabalhada por Gelsa Knijnik, que atenta a outras formas de perceber o espaço escolar, bem como legitima outras formas de pensar matematicamente, a fim de minimizar o distanciamento entre o mundo escolar e o mundo social. No decorrer do processo, enfatizo os deslocamentos dos discursos oficiais, a respeito da implantação do polo naval na cidade de Rio Grande, localizada no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul. Isso foi feito com base na análise do discurso proposta por Michel Foucault, de modo a propiciar a exploração do olhar desses estudantes, que são carregados das imposições sociais e das relações históricas que produzem as verdades desse espaço e tempo. A análise mostrou que a sociedade tem dificuldade em vivenciar, no espaço escolar, experiências Etnomatemáticas. Fato que atenta para a importância de ressignificar o papel social da escola a fim de que as práticas escolares não se constituam apenas da reprodução de conceitos específicos desconexos da realidade sociocultural da comunidade.

**Palavras- chave:** educação matemática; etnomatemática; saberes escolares; cotidiano; polo naval.

## Abstract

SILVA, Janice Rubira. In the depths of the ocean of opportunity: a study ethnomathematical. 2014. 119F. Dissertation (Master in Mathematics and Science Teaching - Professional Master) - Program Graduate School of Science and Mathematics - Professional Master, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2014.

This research aims to investigate the association of daily / cultural practices of a particular community with scholarly knowledge helps students to understand the socio-cultural situation in which they find themselves. The pedagogical experiment was conducted with 11 students enrolled in 2013, in the class a, the 9th year of the Municipal School in Rio Grande City, through a qualitative approach seeks to identify the position they assumed in discourse propagated by community and outline your daily life. By using techniques such as, participant observation, informal interviews and analysis rebuild some social phenomena that constitute the subjectivity documents of these students. As a theoretical contribution , make use of the pedagogical implications of ethnomathematics approach crafted by Gelsa Knijnik that given the other ways to perceive the school environment as well as other legitimate ways of thinking mathematically in order to minimize the distance between the school and the social worlds . In the process we contemplate the two great pedagogical paradigms - technicist and critical - in order to understand how the centrality of curriculum influences the movement of a specific worldview. Emphasize the movements of official discourses concerning the deployment of naval pole in the city of Rio Grande, located in the southernmost state of Rio Grande do Sul. This was done based on discourse analysis proposed by Michel Foucault, in order to provide exploiting the look of these students, that are loaded social impositions and historical relations that produce truths that space and time. The analysis showed that the company is experiencing difficulty, at school, experiences ethnomathematics. Fact that underline the importance of reframing the social role of the school to that school practices are not only constitute the reproduction of specific unconnected concepts of sociocultural reality of the community.

**Keywords:** mathematics education; ethnomathematics; school knowledge; everyday; naval pole.

## Lista de Figuras

Figura 1	Congresso do CAIC.....	47
Figura 2	CAIC.....	56
Figura 3	Projetos desenvolvidos no CAIC.....	58
Figura 4	Trabalhadores do garimpo de Serra Pelada.....	67
Figura 5	Trabalhadores do polo naval de Rio Grande.....	67
Figura 6	Estudantes explorando os conceitos de perímetro e área.....	70
Figura 7	Reportagens abordadas na experiência pedagógica.....	73
Figura 8	Produção dos estudantes na MAC.....	76

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CRDH	Centro de Referência em Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERG	Estaleiro Rio Grande
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GIPEMS	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MAC	Mostra Artístico Cultural do CAIC
MEC	Ministério da Educação
NHD	Núcleo de Desenvolvimento Humano

PAC Plano de Aceleração do Crescimento

PRONAICA Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

RBS TV Rede Brasil Sul de Televisão

UBS Unidade Básica de Saúde

## Sumário

### **CAPÍTULO 1: A PESQUISADORA E A PESQUISA**

1.1. Introdução.....	11
1.2. Início do diálogo.....	14
1.3. Um caminho que levou ao CAIC.....	18
1.3.1 Enfim, professora!.....	20
1.3.2 A constituição docente.....	22

### **CAPÍTULO 2: CURRÍCULO E ETNOMATEMÁTICA**

2.1. Uma trajetória do currículo.....	24
2.2. O saber e o fazer, segundo a Etnomatemática.....	30

### **CAPÍTULO 3: CULTURA E COTIDIANO**

3.1. A cultura como constituidora de seus sujeitos.....	41
3.2. Práticas em busca da cidadania.....	46

### **CAPÍTULO 4: O MERGULHO NO MAR DE OPORTUNIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

4.1. O resgate da memória.....	52
4.2. O CAIC hoje.....	57
4.3. Polo Naval de Rio Grande: um mar de oportunidades.....	59
4.4. A experiência pedagógica.....	68

### **CAPÍTULO 5: A ANÁLISE**

5.1. O sujeito do discurso.....	77
5.2. O olhar sobre discurso.....	82

5.2.1	Influência do polo naval no cotidiano.....	83
5.2.2	A mídia como constituinte de verdades.....	85
5.2.3	Conflitos ambientais e urbanos.....	87
5.3.	A cidade que se constitui sob o olhar dos sujeitos.....	91
5.4.	Considerações finais.....	93
<b>REFERÊNCIAS.....</b>		<b>97</b>

*Ser humano programado  
Nascido encaminhado  
Aos padrões da sociedade  
Pelos seus antepassados*

*Estudo e trabalho  
Não há outra opção  
Pra ser alguém na vida  
E ter uma profissão*

*Todo dia acorda cedo  
Pra procurar emprego  
Bater de porta em porta  
Em sua face está o medo*

*Não conhecemos nada  
Aqui estamos de passagem  
Sem saber a própria origem  
Embarcamos na viagem*

*Aceitando o que é imposto  
Sem direito de mudança  
Tem que seguir a regra  
Desigual nessa balança*

*Em uma sociedade  
Onde poucos dão risada  
Palavreado difícil  
Confunde a massa dominada*

*Escravizados mentalmente  
A mídia controla nossa gente  
Sem censo crítico  
Absorve o que vê na frente[...]<sup>1</sup>*

## **CAPÍTULO 1: A PESQUISADORA E A PESQUISA**

### **1.1. INTRODUÇÃO**

Os versos que apresento no início de cada capítulo dessa dissertação compõem a música “Fantoche Vertebrado”, da banda Estilo da Crítica. Com letras

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/estilo-da-critica/fantoche-vertebrado.html>>. De autoria de Dg, Boca e Cabeça e interpretada pela banda Estilo da Crítica, a faixa compõe o álbum Além da linha reta.

musicais que envolvem rima e poesia, o grupo faz parte do movimento *rap* de música. Ao som de batidas sonoras rápidas, as composições que denunciam as injustiças sociais acabaram sendo caracterizadas como música de periferia. Sua grande aceitação nos bairros periféricos ocorre devido à identificação dos sujeitos com as letras apresentadas. A música em questão foi escolhida pela análise feita da situação social e pela semelhança com as percepções obtidas a partir desta pesquisa.

Desenvolvi esta investigação com o objetivo de atentar a outras formas de perceber o espaço escolar, hipótese que considero fundamental para que sejam efetivados os atos educativos ajustados à sociedade multicultural que se estabelece. Adentrei ao universo cultural de uma comunidade específica, a comunidade do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG. Em 6 capítulos apresento o olhar que se constituiu em quase 6 anos de vivência e que foi intensificado nos últimos 2 anos. Uma experiência densa, carregada de sentido. Experiência no sentido atribuído por Jorge Larrosa (2011), como algo que afetou minhas concepções, me formou e me transformou. Transformou minhas palavras, meus pensamentos, minhas ideias, meus sentimentos, enfim, formou o “eu professora”.

Aguçada pela ideia de que a associação de práticas cotidianas/ culturais da comunidade com os saberes escolares poderia contribuir para que os estudantes compreendessem a situação sociocultural em que se encontram, iniciei o trabalho com 11 estudantes matriculados, no ano de 2013, na turma A, do 9º Ano da Escola Municipal Cidade do Rio Grande. O grupo era formado por 4 meninos e 7 meninas, com média de idade de 14 anos e foi selecionado por ser constituído de estudantes que cursam, pela primeira vez, este ano do Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, intitulado “A pesquisadora e a pesquisa” e separado em três seções, evidencio os aspectos relevantes ao desenvolvimento da pesquisa, a análise da problemática que foi investigada e a descrição da minha trajetória escolar, salientando os motivos que consolidaram esta investigação.

No segundo capítulo, “Currículo e Etnomatemática”, dialogo com os teóricos a respeito da relevância do currículo para o processo educacional e das questões que o constituíram como campo de pesquisa. Abordo também a Etnomatemática como proposta de questionar algumas das situações naturalizadas pelo currículo. A partir dos pressupostos do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática

e Sociedade – GIPEMS – vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coordenado pela pesquisadora Gelsa Knijnik, analiso a dicotomia existente entre o conhecimento matemático produzido nas situações cotidianas e os legitimados pela matemática escolar.

No terceiro capítulo, de título “Cultura e cotidiano”, exponho a importância da cultura na constituição da subjetividade dos estudantes e as contribuições do CAIC como espaço escolar que almeja minimizar os problemas sociais que envolvem a comunidade. No quarto capítulo, “O mergulho no mar de oportunidades: uma experiência pedagógica”, narro a experiência pedagógica desenvolvida. Apresento o panorama da situação vivenciada na cidade de Rio Grande, localizada no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, e analiso as mudanças sociais e econômicas que atingem essa comunidade em virtude da implantação de um polo naval.

Considerei pertinente, também, rememorar no referido capítulo, a trajetória do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG – e, conseqüentemente, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, destacando sua importância no processo de construção da cidadania. Abordei ainda aspectos políticos e sociais fundamentais para a compreensão das práticas desenvolvidas, na busca pela inserção social das comunidades que constitui o Centro.

No quinto capítulo, denominado “A análise”, procedi com a análise dos dados obtidos na pesquisa, inspirada na proposta de análise do discurso de Michel Foucault (2008). Atentei aos enunciados expressos por esses estudantes, tanto na forma oral ou quanto na forma escrita, buscando identificar o lugar ocupado por eles nesse tempo e espaço.

Por fim, na composição do sexto capítulo, “Um novo olhar sob a prática pedagógica” apresento uma síntese do trabalho desenvolvido, evidenciando o olhar transformado dos estudantes a partir da experiência por eles vivenciada. Esse processo buscou ressignificar as práticas escolares, no sentido de qualificar a educação e o ensino de matemática da escola pública.

## 1.2. INÍCIO DO DIÁLOGO

Dialogar em matemática escolar<sup>2</sup> remete à reflexão a respeito de viabilizar a construção de uma proposta curricular que contemple conceitos matemáticos que estejam relacionados à vivência do estudante em seu meio cultural e social, percepção que advém da minha caminhada docente no trabalho com a matemática, na Educação Básica. Ao sentir a necessidade de aproximar as práticas de sala de aula com as atividades diárias dos estudantes, com vista a promover a compreensão dos conceitos matemáticos e relacioná-los ao contexto sociocultural, percebi que nem sempre isso é possível, pois os conceitos normatizados nas propostas oficiais, apontados nos currículos escolares e adotados por parte dos professores das escolas públicas não correspondem aos saberes provenientes dos sujeitos.

Para que sejam legitimados os saberes e as experiências das identidades coletivas (ARROYO, 2011), entendo ser importante o estabelecimento de relações existentes entre o cotidiano dos estudantes e os conceitos a serem trabalhados na escola, buscando favorecer a compreensão do espaço e do tempo em que vivem. Com a promoção de discussões relativas a sua vivência, este processo torna-se motivador para questionamentos matemáticos que serão abordados como ferramenta que subsidiará a compreensão cultural.

Cabe ressaltar que saber diferencia-se de conhecimento. Ambas envolvem significações distintas, sendo que o saber contempla sentidos mais amplos do que o conhecimento. De acordo com Veiga-Neto e Nogueira (2010), saber é mais amplo do que ciência ou conhecimento, mas não é o seu oposto, pois permite a sua constituição. Nem tão pouco é um “conjunto de conhecimentos desordenados, amontoados, dispersos, desarticulados à espera de uma organização racional” (p. 78). Constitui o fundo sobre o qual a “ciência emerge - ou, se quisermos: sobre o qual o conhecimento científico emerge e se institui como ciência” (p. 77).

Lopes (1999) acrescenta que “os saberes devem ser aceitos dentro de um contexto de heterogeneidade. Existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico” (p. 96). Nesta perspectiva, o conhecimento é a

---

<sup>2</sup> Matemática escolar, no contexto dessa investigação, é compreendida como a matemática produzida no espaço escolar, ou seja, produzida por um grupo cultural específico e que ocupa o mesmo *status quo* da matemática acadêmica, por originar-se dela e operar a mesma racionalidade.

normatização dos saberes resultantes de relações entre sujeitos e os grupos. O conhecimento influencia diretamente nos modos de percepção das diferentes manifestações da realidade, todavia, no âmbito escolar, conhecimento é confundido com procedimento, ou seja, para o atual modelo educacional adotado pelas escolas, conhecer é ser capaz de aplicar métodos definidos previamente em busca de respostas específicas, também definidas previamente, sobre determinados objetos de estudo.

A promoção de atos educativos que contemplem as necessidades dos estudantes que chegam aos bancos escolares impulsiona um momento delicado para as pesquisas na área educacional, especialmente no que se refere a estudos sobre currículo. De acordo com Alves (2012), isso acontece devido às políticas educacionais atribuírem à educação, o ensino de conhecimentos específicos, a fim de formar a mão de obra mais qualificada tecnicamente.

Discussões na área da Educação Matemática<sup>3</sup> que questionam a matemática escolar e a matemática acadêmica<sup>4</sup> como política geral de verdade (KNIJNIK et al., 2012, p. 32), apontam para a necessidade de uma nova proposta de trabalho com a matemática, além da aritmética, da álgebra, da geometria e da trigonometria. Indicam ser fundamental o desenvolvimento de práticas que busquem a promoção de uma educação que incorpore os diferentes saberes das culturas populares. Para isso, é importante dialogar com teóricos da educação, a fim de avaliar a viabilidade da associação dos conceitos propostos pelo programa curricular da escola às suas práticas cotidianas.

No desenvolver de um trabalho alicerçado nas distintas expressões cotidianas, é pertinente que o professor compreenda a importância de correlacionar conceitos, priorizando os saberes que emergem das vivências, tanto dos discentes, quanto do professor. Não usando de dogmatismos, entendo que esse pode atuar como problematizador dos assuntos a serem abordados no cotidiano escolar, contribuindo para a compreensão dos seus tempos e espaços.

Além disso, o desenvolvimento de pesquisas contínuas na busca pela identificação de temáticas relevantes à comunidade escolar tende a desfragmentar o

---

<sup>3</sup> Campo profissional e de investigação que tem como propósito analisar as práticas matemáticas, escolares e não escolares, atentando para questões epistemológicas do conhecimento matemático.

<sup>4</sup> Matemática acadêmica é a matemática “produzida pelo grupo socialmente legitimado como o que pode/deve/é capaz de produzir ‘ciência’ é a que, do ponto de vista social vale mais” (KNIJNIK, 2000). Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/GelsaKnijnik.html>>.

conhecimento, a partir da exploração de aspectos externos à escola. Com a problematização das informações, é possível contribuir para o aprimoramento da capacidade de interpretar fatos e de analisá-los de forma crítica. Sendo assim, tal proposta tende a romper com o paradigma da escola moderna, que privilegia a transmissão de conceitos científicos. Veiga- Neto e Nogueira (2010) acrescentam que

[...] quando ensinamos alguma coisa a alguém, propriamente não in(tro)jetamos nele nem conhecimentos nem saberes que lhe seriam externos. O que fazemos é dispor saberes e/ou conhecimentos de determinadas maneiras e com determinadas ênfases ou realces e omissões ou silenciamentos, de modo a criar as condições de possibilidade para que cada um entre na rede das práticas discursivas e não-discursivas nas quais nós mesmos já estamos mergulhados (p. 79).

Assim, para viabilizar essa investigação a respeito do cotidiano e da cultura dos estudantes, analisei algumas obras de estudiosos do campo do Currículo, da Educação e da Educação Matemática como Alfredo Veiga-Neto, Marisa Costa, Nilda Alves, Ubiratan D'Ambrosio, Gelsa Knijnik e outros que são citados ao longo deste trabalho, na busca de base teórica que contribuísse para a análise e o ressignificar do papel social da escola e da cultura como lugar de saberes e de conhecimentos. Dessa maneira, esta pesquisa contempla uma necessidade dos professores, por desenvolver práticas escolares alicerçada nas experiências provenientes do cotidiano dos estudantes fazendo com que a realidade socialmente construída faça parte deste processo.

Dentro desta concepção de ressignificação escolar, o currículo é apontado por Costa (2003b), como vital para a sua existência. Mesmo com as mudanças que ocorreram na sociedade, pouco avançou-se com relação às dinâmicas escolares. Foi esta estagnação organizacional que tornou necessário o repensar desta instituição para que ela se torne significativa para os novos sujeitos que nela ingressam. A pesquisadora coloca que, a partir da modificação nas estruturas da escola, consegue-se alcançar níveis mais elevados de conhecimento ao final do processo de escolarização. Ainda acrescenta que

[...] tudo depende, em grande parte, do que se espera como resultado da educação escolar: pessoas bem-informadas, competentes em alguns campos de conhecimento, que sabem viver e conviver, capazes de exercer responsabilidade social e de fazer prevalecerem virtudes de caráter como confiança, respeito, comprometimento e ajuda mútua; ou sujeitos ultraespecializados e competitivos, com cérebros potencializados para

alavancar a tal sociedade “avançada” do futuro (COSTA, 2009, p. 71, grifo no original).

As transformações sociais e culturais que ocorreram no mundo nas últimas décadas, como a expansão demográfica, o advento de novas tecnologias da informação e comunicação, o poder atribuído à mídia no processo de veiculação de informações e os conflitos ambientais e urbanos foram significativos, no sentido da reorganização social que implica o estabelecimento de novas práticas cotidianas. Tais modificações fazem com que sejam necessárias também, transformações no currículo escolar, produzindo um novo significado à escola, que passará a ser um espaço onde se desenvolve a capacidade de aprender, a partir da compreensão do ambiente que nos cerca, um processo educacional em que seus sujeitos possam sentir-se produtores de cultura e de conhecimento.

Tal proposta busca destituir o discurso do conhecimento escolar constituído de verdades disseminadoras de procedimentos e técnicas mecânicas. Processo alicerçado na crença da não legitimidade dos saberes oriundos das distintas comunidades, o que nega a existência de múltiplas linguagens, a fim de promover uma expressão universal. Isso configura a linguagem com significação única e fixa, que desconsidera os significados produzidos pelo uso do conhecimento nos distintos espaços, e, nesse contexto

[...] a aprendizagem é demarcada por trajetórias fixas e previsíveis, num movimento linear e progressivo, conduzida por um ensino que sempre sabe de onde parte e onde chegará. Os desvios, as lacunas, os silêncios e a imobilidade são compreendidos como insuficiências individuais que requerem correções (ESTEBAN, 2012, p. 123).

O modelo de escola atual, organizado de forma disciplinar e com aulas que objetivam a repetição exaustiva, o apontamento de erros e a correção destes, não vem ao encontro das necessidades dos sujeitos do século XXI. Para atender a este sujeito, o conhecimento deve ser considerado como uma construção contínua e o aprender, uma experiência pessoal qualificada nas relações sociais e culturais, que incluem a comunicação entre os sujeitos e a sua interação com o mundo que os cerca.

Para o desenvolvimento de um trabalho preocupado com o processo de aceitação social do sujeito, tornou-se necessário analisar a minha trajetória docente. A busca por novas formas de compreender a educação para preencher as lacunas existentes no sistema educacional é fundamental, visto que os professores, na

maioria das vezes, se utilizam apenas dos elementos pertinentes à formação, tanto escolar, quanto docente, e da experiência adquirida com a sua prática pedagógica para a elaboração do plano de trabalho.

Assim, rememorei alguns dos caminhos percorridos até a efetivação da profissão docente e o encontro com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, *locus* em que se desenvolveu a parte empírica da pesquisa. Os processos que me constituíram enquanto professora, bem como os desafios que se apresentaram na trajetória, são evidenciados em meio ao diálogo desenvolvido com os autores que subsidiam a investigação.

### **1.3. UM CAMINHO QUE LEVOU AO CAIC**

O meu processo de subjetivação<sup>5</sup> pelo discurso da docência teve início no momento em que ingressei na escola, na década de 1980, época em que se idolatravam os professores e sonhava-se em adquirir tanto conhecimento quanto o deles. Período em que, sob influência do reconhecimento da educação como campo científico, eram determinados critérios, regras e procedimentos para o exercício da docência.

A racionalização moderna negava a formação humana, o que constituía um sistema de ensino centrado na ação e nos resultados. Ao professor era atribuído status de especialista, fornecendo ao ensino caráter técnico, ou seja, centrado na aquisição de conhecimentos específicos. De acordo com Santos (2013), “[...] a profissionalização do magistério acabou por ratificar a racionalização da escola, fortalecendo a ideia de que a formação do outro dependeria da aquisição de saberes especializados” (p. 12).

Contudo, algumas das experiências que vivenciei com os professores contradiziam esses preceitos, pois estes desenvolviam suas atividades com o entendimento de que a formação humana “não se restringe à aquisição de determinadas competências, mas, em especial, corresponde a uma formação ética, a uma maneira de viver no mundo na companhia dos outros” (SANTOS, 2013, p. 21).

---

<sup>5</sup> Modos específicos de ser e estar perante à docência e constituídos por meio do discurso.

A todo momento as identidades docentes eram interpeladas pelas representações propostas pelos discursos educacionais oficiais, que estabeleciam modos de agir perante à docência. Diferentes formas do trabalho docente faziam a composição do espaço escolar, o que gerava conflito, devido à utilização de distintas práticas escolares.

Gradativamente, o Estado direcionou proposições com o objetivo de desenvolver alterações na identidade nacional dos professores. O saber adquirido pela experiência profissional foi considerado inadequado para que o professor se ajustasse ao projeto educativo do país. Identidades foram produzidas para que se construísse o sistema.

A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou. Reflete a 'comunidade imaginada' da nação, em momentos em que esta é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objectivos económicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado (LAWN, 2001, p. 118, grifos no original).

Fui, aos poucos, capturada pelos ideais de inteligência promovidos pela escola e pelos encantamentos do *status* conferido à docência. Identidades específicas eram delineadas pela instituição de políticas de representação que caracterizavam a categoria. Nesse momento, me foi apresentado o modelo de profissional considerado adequado, e, assim, se constituía minha identidade profissional.

Por identidade profissional docente entendem-se as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas (GARCIA, HIPOLYTO, VIEIRA, 2005, p. 48).

Aos poucos, os significados que circulavam no âmbito educacional foram modificados, se estabelecia uma nova concepção de professor. Conforme fui avançando na longa caminhada da educação, percebi a alteração do processo pedagógico, visto que “a escola deixa de ser encarada como instituição que compõe e alicerça o espaço público moderno para ser encarada como uma prestadora de serviços” (SANTOS, 2013, p. 19).

Introduzindo-se a especialização como imagem para a formação, nada mais natural que buscar, para esse “novo tipo de professor”, o “produto” objetivo que lhe corresponde – que, no caso, passa a ser a própria formação do

aluno; daí para a transformação da figura do aluno – a quem, afinal, se dirige o “produto educacional” – como um “consumidor” é apenas um passo. Digamos que, numa linguagem derivada, o aluno passa a ser o “cliente” (SANTOS, 2013, p. 19, grifos no original).

Da adequação da educação às regras mercantilistas decorre a precarização da profissão docente, a “perda de prestígio, de poder aquisitivo, de condições de vida e sobretudo de respeito e satisfação no exercício do magistério” (LUDKE; BOING, 2004, p. 1160). Ao professor foi apresentada a educação como produto, restringindo-a a objetivos preestabelecidos na busca por um resultado final passível de quantificação.

A partir dessas modificações estruturais, da 5ª a 8ª série, o diálogo foi, gradativamente, sendo substituído pela reprodução de infindáveis listas de exercícios, pela memorização de questionários e pela cópia do livro didático. Hoje em dia, ao analisar a minha chegada ao 2º grau, atual Ensino Médio, percebo claramente a perda do aspecto social da escola. Santos (2013), complementa ao colocar que “é apenas uma escola esvaziada de seu sentido social mais forte que se dobra facilmente às injunções capitalistas, inclusive, àquela que propõe a necessidade de segmentação do mercado em perfis de consumidores diferenciados” (p. 20).

Como efetivação de uma proposta de escola para todos, que necessitava da ampliação do número de vagas, houve o agrupamento dos estudantes em turmas de trinta e cinco (35) ou quarenta (40) alunos, o que restringiu o processo educacional a instrumentalização de conhecimentos técnicos, em detrimento de possibilidades criativas e imaginativas. Os anos foram passando e as práticas se repetindo. Na graduação, os professores especialistas centravam suas ações na explanação de conceitos específicos, dispensando pouco tempo para os aspectos referentes à formação do profissional em educação e aos seus atuais desafios. Então, chegou a tão sonhada formatura e eu estava apta a lecionar matemática para o Ensino Fundamental e Médio.

### **1.3.1. ENFIM, PROFESSORA!**

A reflexão acerca das indagações expostas ao longo do trabalho, teve início no ano de 2008, momento em que eu me senti efetivamente professora. Este foi o período em que surgiram os questionamentos a respeito da minha profissionalização

e da minha competência para auxiliar estudantes a trilhar caminhos matemáticos desconhecidos. O recebimento da notícia de que seria acolhida pela escola CAIC fez emergir diferentes sentimentos, sendo o primeiro, o medo.

Mesmo localizada dentro do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, é comumente visto pelos que frequentam a universidade, como um espaço marginalizado, devido a desenvolver suas práticas com estudantes economicamente carentes e de condutas sociais tidas como inapropriadas. Esse discurso acabou disseminado pela comunidade universitária, o que ocasionou um olhar discriminador nos momentos de contato com estas crianças e adolescentes. Em suma, o medo me invadiu pela exposição a um ambiente, até então, considerado inapropriado para desenvolver o trabalho docente.

Espanto foi o segundo sentimento a emergir no momento em que entrei em contato com a escola, pois, ao analisar o espaço, percebi que este contrariava o estereótipo criado durante todos os anos de graduação. Imaginei vários motivos para as distorções de imagem que se deram neste primeiro contato, acreditei que estas ocorriam devido a ser o início de ano letivo e pelo fato de não haver ainda estudantes na escola.

Em reunião pedagógica, ocorrida antes do primeiro dia de aula, as pessoas estavam muito felizes ao retornar ao trabalho. Questionava-me como poderiam estar felizes por retornarem a um espaço cheio de indisciplina e com estudantes que não se preocupavam com a caminhada escolar, mas a alegria era visível e era contagiante. Veio, então, a dúvida, pois tudo parecia muito perfeito. Não poderia ser verdade tudo o que percebi naqueles primeiros dias.

No primeiro dia de aula, no primeiro contato surgiu a paixão. Fiquei responsável por trabalhar com três turmas que considerei maravilhosas, estudantes carentes financeiramente, educados e comprometidos, o que contrariava tudo que acreditara conhecer daquela escola. E era verdade, todos trabalhavam felizes.

Por fim, veio o sentimento de incompetência. Tudo o que eu conhecia de conceitos a serem trabalhados era o que indicava o livro didático adotado na escola. Acreditava que deveria segui-lo, mas não sabia como. Os modos de ensinar que eu desenvolvia foram resultados da troca de posição que assumi, anteriormente, como estudante, agora, como professora. Nesse momento, como sujeito da ação, eu reproduzia a formas de aprender pelas quais passei nos bancos escolares dos

diferentes níveis educacionais. Isso me provocou a reflexão a respeito do distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento necessário nas escolas de educação popular. Senti, então, que não estava preparada para apresentar a matemática para esses estudantes.

Ao longo dos anos, venho em busca de novas formas de ensinar que atendam aos meus anseios. Por fim, cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Universidade Federal de Pelotas – almejando encontrar esclarecimento para minhas indagações. Indagações que não foram respondidas entretanto, esses dois anos de intenso estudo, me permitiram concluir que são estes questionamentos que movem o docente na busca por novas práticas escolares.

### **1.3.2. A CONSTITUIÇÃO DOCENTE**

Hoje, decorridos nove (9) anos de conclusão do curso Matemática – Licenciatura Plena - e cinco (5) anos da minha inserção na instituição CAIC, tenho clareza da necessidade dos processos de formação continuada ao longo da carreira docente. Devido à prática semanal de reuniões de formação com os professores, separados por atuação nos anos do ensino básico, a coordenação da escola abre espaço para que esses possam se expressar, refletir e analisar questões pedagógicas que estão em pauta na escola. Além disso, examinam-se as propostas de trabalho e as metodologias de ensino utilizadas. Nesse espaço, são discutidos também artigos das diferentes áreas, como sociologia, filosofia, psicologia e outras, com o propósito de subsidiar o trabalho docente e tornar a escola um espaço de construção coletiva.

A partir desta dinâmica, percebi que o compartilhamento de informações pedagógicas entre os pares, no ambiente escolar, contribui de forma significativa com a prática escolar. Associando as contribuições do curso de mestrado ao trabalho de formação continuada desenvolvido na escola, busco atuar com uma compreensão mais profunda dos conceitos matemáticos para os estudantes.

Meu objetivo com este relato de experiência é mostrar como era frágil o sistema de formação inicial dos docentes, no qual simplesmente é fornecido material pronto e não há orientação de como desenvolver um trabalho específico para diferentes contextos socioculturais. E mais, tentar entender como que mesmo em um

ambiente favorável ao exercício da docência, muitos dos professores continuam reproduzindo suas vivências e as situações de exclusão social, em específico na disciplina de matemática.

Por compreender que se faz necessário abranger as diferentes práticas culturais para proporcionar aos estudantes a participação do processo de escolarização, a investigação foi norteada pela busca de esclarecimento ao seguinte questionamento: A associação de práticas cotidianas/ culturais da comunidade aos saberes escolares contribui para que os estudantes do 9º ano A da Escola Municipal Cidade do Rio Grande compreendam a situação sociocultural em que se encontram?

Assim, estabeleci como objetivos específicos:

1. Compreender como a cultura influencia na formação da subjetividade e delinea diferentes cotidianos,
2. Apresentar a Etnomatemática como proposta de questionar algumas das situações naturalizadas pelo currículo,
3. Resgatar a trajetória que originou a criação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e, conseqüentemente, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande,
4. Descrever os fatores culturais que estabelecem o cotidiano desta comunidade escolar e
5. Apresentar a matemática como instrumento facilitador da interpretação de fatos sociais, bem como fomentar a realização de práticas diferenciadas no espaço escolar.

No capítulo que se segue, apresento uma discussão acerca da centralidade do currículo na dinâmica escolar, como instrumento de poder legitimado socialmente e constituidor da subjetividade dos estudantes. Será abordado também a dicotomia que se estabelece no currículo, entre o saber matemático produzido nas situações cotidianas e os legitimados pela matemática escolar. Por fim, apresento a Etnomatemática como forma de possibilitar um novo olhar a respeito das práticas escolares instituídas pelo currículo.

*[...] O lado camuflado  
Todos belos sorridentes  
Num mundo de ilusão  
População está doente*

*Sede de conhecimento  
Vejo poucos nessa busca  
Quem não pode paga escola  
E alguém ri as nossas custas*

*Memória fraca  
O brasileiro anda pálido  
O que acontece no passado  
Pro presente também é válido*

*Seguindo a tradição  
Desde as vestes ao vocabulário  
Lutar por posição  
Ter um cargo e um salário*

*Não fazer o oposto  
É sempre bem recomendado  
Humano movido a pilha  
O pensamento controlado*

*O fantoche vertebrado  
Assim nós estamos vendo  
Sem escolha de ação  
População está vivendo [...]*

## **CAPÍTULO 2: CURRÍCULO E ETNOMATEMÁTICA**

### **2.1. UMA TRAJETÓRIA DO CURRÍCULO**

Reconhecer o currículo como campo importante no processo de constituição das identidades sociais é algo recente. O que antes era considerado como asserção de enfoque administrativo, que estabelecia procedimentos e métodos a serem desenvolvidos na escola, passou a ser percebido como discurso pedagógico<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Os discursos pedagógicos posicionam os sujeitos em certos modos de ser e existir no mundo, atribuindo valores a estilos de vida particulares e a determinadas representações do mundo.

Constituiu um complexo campo de pesquisa que originou teorias, ora para questioná-lo, ora para explicá-lo.

De acordo com Moreira (1999), a palavra currículo, ao longo dos tempos, adquire diferentes sentidos, o que torna impossível considerar um significado único, certo ou errado, pois os diferentes momentos culturais estabelecem o ponto de vista adotado, e, têm-se, assim concepções distintas. Para o autor, “o termo expressa determinadas ênfases, determinados posicionamentos ideológicos, determinada visão do que se considera educação e do que se espera da atuação das escolas” (p. 23).

Ao adotar a caracterização proposta por Veiga-Neto (1996), atentei para os dois grandes paradigmas pedagógicos – tecnicista e crítico – a fim de compreender a centralidade do currículo na circulação de uma determinada forma de entender, de uma visão específica do mundo. Assim, tanto o paradigma tecnicista quanto o paradigma crítico, de acordo com o autor, foram dominantes e concorrentes nos discursos e nas práticas educacionais. Analisar as proposições e as imposições dessas perspectivas, tornou clara a complexidade social e política intrínseca no campo educacional, visto que o currículo representa o recorte de um universo amplo, em que as escolhas são feitas para alcançar objetivos específicos.

Os primeiros estudos acerca do currículo surgiram nos Estados Unidos da América, nos anos 20. Com o crescente processo de industrialização e de migração, tornou-se necessária a intensificação da mão de obra para a atual condição da sociedade, o que fez do currículo um procedimento industrial e administrativo. Voltado para o trabalho, este fora organizado como um processo de moldagem em que selecionava-se as aptidões necessárias para prover “[...] o trabalhador especializado, com habilidades básicas para atender a industrialização, tanto instrumentais quanto morais” (FONSECA, 2005, p. 115).

Com foco nos métodos e nas técnicas de ensino, “[...] o paradigma tecnicista faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente técnica e, portanto, uma questão interna à escola” (VEIGA-NETO, 1996, p. 164). Ao realizar essa restrição, desconsidera a dimensão política da educação e torna a escola território à parte da estrutura econômica e social, concedendo à escola a visão de “máquina de ensinar conteúdos” (idem, ibidem, p. 164).

Essa perspectiva está diretamente associada às práticas que garantem a manutenção da ideologia capitalista – simbolizada por meio de rituais, gestos e

práticas corporais mais do que manifestações verbais. Assim, a escola tinha como atribuição reproduzir os aspectos necessários para a sociedade capitalista, bem como produzir sujeitos adequados a essa lógica.

Em questionamento à perspectiva tecnicista que, até então, se preocupava com os modos e as técnicas, desconsiderando a influência do currículo na constituição da subjetividade, teve início as asserções da perspectiva crítica. Veiga-Neto (2006) salienta que o pensamento educacional crítico censura o paradigma tecnicista por não politizar o ato de ensinar e aprender. Em contrapartida, o pensamento crítico assume a responsabilidade de politizar o ato de ensinar e aprender. Para essa concepção, politizar é sinônimo de conscientizar o estudante sobre a realidade do mundo que o cerca. Para o autor, ambos pensamentos têm em sua base os movimentos culturais eurocêntricos ancorados nos pressupostos iluministas que sustentaram as relações de dominação e injustiça social ao longo dos tempos.

Considerado como “o paradigma da desconfiança, da suspeita” (VEIGA-NETO, 2006, p. 166), seu objetivo era questionar o pensamento e a estrutura educacional até então empregada, a partir do entendimento de que a sociedade capitalista se utiliza do espaço escolar para reproduzir as práticas econômicas, a fim de manter sua ideologia. Questionava o papel da escola como disseminadora dessa ideologia e como espaço que acentua os processos de discriminação social, pois estende a política de conhecimento dominante para os espaços além da escola.

A perspectiva crítica responsabiliza o currículo pela desigualdade social, o que “[...] faz do processo de ensinar e aprender uma questão fundamentalmente política e, portanto, uma questão que extravasa a escola (VEIGA-NETO, 2006, p. 166). O currículo, então, perdeu seu caráter neutro e científico e adquiriu caráter político e ideológico, devido à percepção de que os métodos e as técnicas não são neutros, pois estão à serviço de alternativas sociais e políticas. Assim, o conceito de ideologia como falsa consciência, ou consciência invertida, ou consciência mascarada por interesses passou também a ser central para essa perspectiva.

Lopes e Macedo (2002) colocam que essa compreensão fez emergir discussões referentes

[...] às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos do currículo; às relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a

necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola, sintonizadas com o entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento (p. 15).

O professor passa a ter o compromisso de, por meio das práticas escolares, promover condições para que os estudantes compreendam como a sociedade se constitui, verificando as suas relações com o mundo social, econômico, político e cultural. As técnicas continuam apresentando relevância, contudo, cabe ao professor crítico questionar as condições sociais e econômicas de seu trabalho, os objetivos políticos intrínsecos aos conceitos que aborda em suas aulas, enfim, analisar a dimensão política de sua prática docente.

A crítica ao modelo tecnicista dividiu-se em dois campos: de um lado, os que utilizavam os conceitos marxistas, que enfatizava a escola como aparelho que ensina valores e modos de pensar da classe dominante, ou seja, reproduz a estrutura de classes da sociedade, caracterizando a reprodução social por via econômica. De outro lado, os não-marxistas, para os quais a escola é considerada reprodutora, por usar os códigos das classes dominantes, mantendo as classes inferiorizadas, caracterizando a reprodução social por via cultural. Assim, se articularam as Teorias da Reprodução, nas quais entende-se que a escola reproduz as relações sociais mais amplas, segundo essas duas vertentes.

O questionamento político do que circulava no âmbito das práticas educacionais e a busca pela ideologia do currículo deram origem a transgressões, em contraponto às percepções do período anterior. Esse novo olhar atentou para o papel da educação como forma de controle, humilhação, exclusão e reprodução de privilégios implicando questões de poder, saber e identidade (CORAZZA, 2002).

Veiga-Neto (2006) divide o pensamento educacional crítico em duas concepções, a crítica tradicional – já apresentada – e a crítica pós-estruturalista. O campo de pensamento pós-estruturalista é um campo de estudos relativamente novo, portanto desconhecido por grande parte dos professores. Trata-se de um espaço em articulação nas últimas décadas, que permitiu que a diversidade cultural fosse compreendida a partir da análise da relação entre saber-poder.

Não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder. Ao mesmo tempo, não existe poder que não se utilize do saber, sobretudo de um saber que se expressa como conhecimento das populações e dos indivíduos submetidos ao poder (SILVA, 2010, p. 120).

O pós-estruturalismo concede ênfase à linguagem como sistema de significação. Apresenta o significado como objeto que permite fluidez, indeterminação e incerteza, critério que se aplica também às questões do conhecimento e do currículo. O significado é culturalmente e socialmente produzido e envolve relações de poder na sua produção. Assim, um processo de significação é dependente de relações de poder.

Álvares-Uría (2006) acrescenta que

Saberes e poderes, longe de serem âmbitos separados e incompatíveis, reforçam-se entre si reciprocamente, daí que a análise do saber não se esgota ao se dar conta de sua lógica formal, mas ela implica também o conhecimento de suas funções sociais, de seus efeitos de poder. O exercício do poder consiste em conduzir comportamentos, quer dizer, em governar, no sentido de estruturar o campo de ação eventual dos outros (p. 36).

Ao produzir significados, a linguagem institui critérios de verdade e realidade. A verdade, que antes era considerada como uma questão de verificação empírica, passou a ser questionada com destaque ao processo pelo qual foi construída. Onde, quando e por quem foram inventados são algumas das asserções que passaram a ser consideradas fundamentais para a identificação das relações de poder que definem uma realidade (SILVA, 2010). Portanto, as verdades instáveis e estabelecidas por meio de construções discursivas adquirem dimensão política devido a serem resultado de acordos discursivos. Isso também pode ser pensado em relação à realidade.

Veiga-Neto (2006) esclarece que a crítica pós-estruturalista

[...] põe em questão a própria possibilidade de se ter acesso à realidade do mundo. Mas não porque essa realidade esteja muito escondida ou mascarada. Para a crítica pós-estruturalista, não se tem acesso à realidade do mundo simplesmente porque não existe uma realidade do mundo, mas sim múltiplas configurações por nós construídas, as quais chamamos realidade do mundo e as quais damos sentidos muito variados. Então, talvez seja mais correto dizer que, para o pós-estruturalismo, não entra em jogo se existe mesmo isso que chamamos de realidade do mundo (p. 167-168).

Neste sentido, a noção de conscientização “como caminho para um entendimento ou uma compreensão melhor, mais verdadeira, mais de acordo com aquilo que, no paradigma crítico, se chamava de realidade do mundo” (VEIGA-NETO, 2006, p. 169), fortemente utilizado pela crítica, se dissipa no momento em que a verdade passa a ser aceita como construção discursiva.

Seguindo esse critério de análise, o sujeito também não passa de uma invenção social, cultural e histórica, portanto, discursiva. Não existe uma consciência no seu âmago, é o resultado de um processo de produção dos dispositivos que o construiu, ou seja, não existe fora do campo de significação. Fato que atenta para o currículo como produtor de identidades sociais, como “construção social complexa, envolvida na produção social das diferenças, compreendidas como uma nova forma de pensar novas alianças políticas, econômicas, culturais e ideológicas” (FONSECA, 2005, p. 116).

No momento em que a diferença passa a ser percebida como relevante no âmbito dos estudos sobre currículo, a compreensão de que o currículo legitima a política de conhecimento dominante, desprezando outras tantas culturas minoritárias, torna-se evidente. Assim, é possível problematizar a noção de diferença presente no âmbito educacional e de reconhecer a diferença em meio a uma sociedade padronizada, a partir da aceitação da multiplicidade de mundos que nela existe, pois, de acordo com Silva (2010), para o pós-estruturalismo não existe nada que não seja diferença.

Em contrapartida, mesmo com os avanços no campo das discussões curriculares, o currículo continua sendo utilizado como instrumento de disseminação da política do conhecimento dominante, almejando obter a homogeneidade cultural e o controle das práticas educacionais. Enfim, propõe princípios de organização escolar que afirma o pensamento hegemônico do conhecimento como mercadoria capaz de produzir benefícios econômicos e sem vínculos sociais, desprezando as diferentes constituições, as particularidades dos sujeitos escolares.

Cada indivíduo, na sua singularidade, é o produto transitório de sua própria história e, nesse sentido, cada um personifica o cruzamento de inúmeras práticas discursivas e não discursivas às quais vem se expondo desde sempre. Dada a variabilidade infinita de combinações possíveis entre essas práticas, cada um de nós é único enquanto sujeito. A questão então não é só que somos biológica e sociologicamente singulares, senão é que somos também historicamente singulares. O resultado disso é que cada um de nós constrói a realidade de uma maneira um pouco diferente da realidade construída pelos demais e, desse modo, vê as coisas do mundo de maneira sempre peculiar (VEIGA-NETO, 2006, p. 163).

Se consideramos a existência de distintas verdades e não uma única verdade, é possível discutir acerca da política que atribui aos conceitos desenvolvidos pela escola, neste caso, vinculados à matemática, o caráter de verdade soberana, alicerçada na compreensão de que o conhecimento ocidental

reforça a transmissão de conceitos oficiais, negando saberes da cultura marginalizada, processo que nega a existência da diferença. É nessa linha de discussão e pensamento que se inspiram os estudos Etnomatemáticos, estudos que têm questionado as verdades matemáticas transmitidas na escola como única possibilidade de se saber e conhecer a matemática: única verdade, única realidade. Esses estudos apontam, em contraponto, para uma ampla gama de saberes matemáticos que são produzidos nas relações sociais e culturais e reforçam a importância de se observar e tratar de forma séria essas produções, em todos os espaços do currículo. Incorporar às práticas escolares novas possibilidades de pensar a matemática pode ser uma forma de afirmar as diferenças e os diferentes.

## **2.2. O SABER E O FAZER, SEGUNDO A ETNOMATEMÁTICA**

A dicotomia existente entre o conhecimento matemático produzido nas práticas sociais e os legitimados pela matemática escolar e acadêmica, faz com que haja um distanciamento entre o mundo escolar e o mundo social. Isso acontece devido às atividades cotidianas não atenderem ao formalismo atribuído ao atual padrão das aulas de matemática, que tem seus conceitos associados ao conhecimento matemático europeu (D'AMBROSIO, 2002).

A cultura escolar permanece alicerçada à transmissão de conceitos científicos e à imposição de regras. Em práticas disciplinares do pensamento, esses conceitos são abordados de forma desvinculada do contexto em que o estudante está inserido. Aspectos referentes ao desenvolvimento integral do sujeito, em que as esferas sociais, culturais, intelectuais, psicológicas e físicas sejam desenvolvidas, torna-se objetivo secundário no processo de ensinar e aprender.

Os processos de dominação das práticas e pensamentos das comunidades minoritárias, de acordo com D'Ambrosio (2002), tiveram princípio na percepção das nações europeias de que a expansão de seu território possibilitaria o desenvolvimento político e econômico, e, conseqüentemente, contribuiria com o avanço da ciência moderna. Esse foi o ponto crucial para o começo das grandes expedições em busca de novas terras a serem colonizadas. Tornou-se necessário, então, a dominação destes povos, visto que, ao chegar ao território, o imigrante deparava-se com hábitos culturais distintos.

Diferente do entendimento que fiz uso nesta investigação, o pesquisador D'Ambrosio (2010) considera o saber como sinônimo de conhecimento. A partir dessa constatação, ele explica que o fascínio exercido pela ciência moderna e a sua associação ao conhecimento racional estabeleceu o distanciamento entre o saber (conhecimento) e o fazer (habilidade). Logo, os colonizadores passaram a adotar práticas que desconsideravam a cultura dos povos, com o propósito de silenciar suas formas de saber e fazer. Essa prática de silenciamento negava a existência de outras expressões culturais, o que remeteu ao fortalecimento da cultura dominante.

O autor ressalta que a disciplina denominada matemática desenvolveu-se na Europa, sendo influenciada por civilizações do Oriente e da África, chegando a sua forma atual no século XVII, e posteriormente, disseminada mundialmente. Adquiriu caráter universal por ser considerada como um instrumento essencial ao mundo moderno devido à sua infalibilidade e rigor.

Assim, o objetivo de alcançar o progresso, a partir do surgimento da ciência moderna, fez eclodir a “luta entre os saberes” (KNIJNIK et al., 2012, p. 15) que, por meio de intervenção do Estado possibilitou a

[...] eliminação e a desqualificação daqueles saberes considerados inúteis ou insignificantes, [...]o processo de normalização operado entre saberes para ajustá-los uns aos outros a fim de torná-los intercambiáveis, [...] a classificação hierárquica, que permite distribuir os conhecimentos em escalas do mais simples ao mais complexo, ou do específico ao geral e [...] a centralização piramidal, que possibilita o controle e a seleção dos conteúdos que passaram a constituir a ciência (FOUCAULT, 2002, apud KNIJNIK, 2012, p. 15).

Ao vincular a razão moderna à ciência matemática, promoveu-se o enfraquecimento das raízes dos povos colonizados, e, conseqüentemente, a negação de sua historicidade, prática que se mantém presente até os dias de hoje. Foi então que, a partir de acontecimentos históricos, como as grandes navegações, a colonização dos povos e a imposição do cristianismo que os conceitos matemáticos ministrados nas escolas passaram a ser considerados como ideais, como padrão a ser seguido (D'Ambrosio, 2010). O atrelamento do processo escolar às práticas formais inibe ou até impossibilita as expressões características de determinadas comunidades, tornando seus conhecimentos descartáveis e sua herança cultural imprópria. Fica assim confirmado o distanciamento entre a cultura popular e a matemática acadêmica.

Falar em cultura popular é narrar práticas comuns ou “maneiras de fazer cotidiana” que, de acordo com Certeau (2012), são consideradas a escória da atividade social. Isso acaba estabelecendo divergências de opiniões com relação à viabilidade da incorporação do conhecimento matemático popular ao espaço escolar. Contudo, acrescenta que é preciso reconduzir as práticas e as linguagens científicas para a vida cotidiana, a fim de romper com o rigor e os limites impostos pelas disciplinas. D’Ambrosio (2010) corrobora ao afirmar que “a cultura popular, embora seja viva e praticada, é muitas vezes ignorada, menosprezada, rejeitada, reprimida e, certamente, diminuída. Isto tem como efeito desencorajar e até eliminar o povo como produtor e mesmo como entidade cultural” (p. 50).

Ao estudar a cultura popular é necessário compreender como são produzidas suas relações, visto que, ao relacionar-se com o outro e com o meio, o sujeito produz conhecimento, e, conseqüentemente, produz matemática. Porém, mesmo quando aceitos, tais conhecimentos acabam sendo comparados com o conhecimento acadêmico e rotulados como diferentes, deficientes e não produtores de ciência. O fato de comumente ser considerada como matemática somente as expressões populares que se assemelham à matemática legitimada socialmente, aquela na qual todos são escolarizados, acaba por desconsiderar tantas outras formas de expressão que não atendam aos princípios absolutos instituídos.

A matemática, o que se costuma entender por matemática, pode ser pensada como o desenvolvimento de uma série de formalismos característicos da maneira peculiar que tem certa tribo de origem européia de entender o mundo. Por serem seus praticantes habitantes de cidades ou burgos, poderíamos chamá-la “tribo burguesa”. E a sua matemática, “matemática burguesa”. Esta matemática burguesa, na qual todos nós (ou talvez somente quase todos) fomos socializados, reflete um modo muito particular de perceber o espaço e o tempo, de classificar e ordenar o mundo, de conceber o que é possível e o que se considera impossível (LIZCANO, 2010, p. 126, grifos no original).

Na busca pela inserção social dos grupos marginalizados, a escola é apontada como espaço para a sua promoção. Todavia, o estabelecimento de um padrão a ser seguido faz com que esta se constitua de práticas seletivas e não de aceitação social, tendo a matemática e a linguagem como instrumentos de marginalização.

Lizcano (2010) acrescenta que a matemática como forma de exclusão vem desde seu nascimento. Cita como exemplo a frase exposta na entrada da Academia platônica, “Ninguém que não saiba geometria entra aqui”, com o objetivo de

demonstrar o poder de exclusão da matemática grega. Acrescenta ainda que, ao longo da história da matemática legitimada, foram apagados os vestígios de outros modos de pensar matemático, criando a ideia de onipotência.

A matemática escolar como criação do homem, possibilita a reprodução de uma forma particular de ver o mundo e a escola, estruturada de forma a privilegiar um grupo específico de estudantes, torna verdade essas proposições. Assim,

[...] toda ordem e regularidade, toda sujeição a leis abstratas que o físico, o químico e o matemático observam na natureza... não passam de projeções sobre elas da necessidade de ordem, regularidade e sujeição de todos ao império abstrato da lei, necessidade que é característica obsessiva do homem burguês. Ele as projeta sobre a natureza e, depois, reconstrói a sociedade e a história, com toda naturalidade, à imagem e semelhança dessa natureza que construiu (LIZCANO, 2010, p. 136).

Knijnik et al (2012) reforça a ideia da matemática como linguagem por excelência da modernidade, geradora de exclusão social, recorrendo às análises empreendidas por Valerie Walkerdine (1995) e Emmánuel Lizcano (2010). Para os colaboradores de *Etnomatemática em movimento* (2012), Walkerdine revela que a matemática institucionalizada adquiriu posição de controle sob um universo supostamente calculável, aspecto que permanece inalterado, ultrapassando barreiras de tempo e de espaço e que possibilita o controle de um universo racional e ordenado. Também revelam que para Lizcano, a partir dessa posição de soberania da linguagem matemática como forma de escrita da natureza, se construiu o

processo de legitimação do poder aspirado por uma minoria alfabetizada cientificamente – os únicos capazes de compreender a Matemática, por isso, a natureza – ao mesmo tempo que põe em ação um programa de exclusão – homens e mulheres como não produtores do saber, salvo se dominarem a linguagem matemática. Assim, a linguagem da Matemática Acadêmica está marcada por mecanismos de exclusão que se fazem presentes desde a sua constituição como campo do conhecimento (KNIJNIK et al., 2012, p. 24).

Assim, se estabeleceu também uma disputa pela soberania das linguagens matemáticas, na qual a matemática acadêmica foi proclamada como parâmetro capaz de classificar as matemáticas como mais ou menos avançadas. É notório que em suas práticas tais disciplinas buscam a normalização das expressões e a produção de conhecimento científico rico em normas e em padrões a serem seguidos, a partir da elaboração de currículos que desconsideram as experiências cotidianas de seus estudantes. Em suma, a ciência busca regular a cultura, utilizando-se dos espaços escolares como dominadores dos saberes.

Este processo de dominação não é exclusivo aos estudantes. Com o programa curricular composto por conceitos distribuídos linearmente e hierarquicamente, mantém também o professor capturado, a fim de que este despreze o mundo fora da escola. Disciplinas tornam-se desconectas e cada aula acaba sendo um processo individualizado e solitário, promovendo a fragmentação do conhecimento. Giongo (2010) contribui afirmando que saber matemática e desenvolver o raciocínio lógico é sinônimo de

[...] cumprir regras, fazer exercícios de fixação e, mais tarde, aplicar estes conhecimentos previamente estudados nos exercícios da “realidade”. Esta concepção supõe que é da teoria à prática que se aprende Matemática. É aplicando este conhecimento previamente estudado “sobre” uma realidade definida *a priori* que os processos de aprender e ensinar Matemática vão sendo explicados e justificados usualmente pelos discursos de professores e professoras. (p. 215, grifos no original).

A ambição da escola acaba sendo dominar a cultura, dominar os saberes populares, até aniquilá-lo, ou seja, estabelecer o poder das técnicas sobre as práticas sociais. Proponho, inicialmente, questionar a soberania do conhecimento escolar, conhecimento da sociedade ocidental considerado como o único capaz de produzir ciência, para que se torne possível a reorganização do espaço escolar. Neste sentido, a tarefa da escola seria a de proporcionar a aproximação entre o saber cotidiano e o saber acadêmico, a fim de romper com o rigor das disciplinas escolares que obrigam os estudantes a seguir os seus modos de proceder.

O reconhecimento das contribuições de diversas civilizações na evolução do conhecimento matemático é indicado por D’Ambrosio (2010) como uma das possibilidades que tendem a minimizar a distorção da visão científica prioritária das nações dominantes. Segundo o autor, “[...] cabe aos historiadores das ciências a recuperação de conhecimentos, valores e atitudes que poderão ser decisivos na busca desses novos rumos, mas que foram relegados a plano inferior, ignorados e, às vezes, até reprimidos e eliminados” (p. 41).

D’Ambrosio (2010), ainda acrescenta que, “aprender não é o mero domínio de técnicas, habilidades e nem a memorização de algumas explicações e teorias” (p. 51), pois as diferentes culturas estão em constante processo de alteração. Tanto a cultura dominante, quanto a dominada, a cada dia são renovadas, devido às relações sociais existentes entre os grupos. Isso torna necessário que se compreenda as distintas formas de conhecer para que sejam desenvolvidos instrumentos intelectuais adequados aos diferentes contextos culturais.

Urge (re)conceituar a educação, para que esta não seja mais um mecanismo de exclusão social e possibilite o desenvolvimento criativo dos sujeitos, a partir do estabelecimento de relações interculturais. Para a efetivação desse processo, as práticas escolares caminham para o reconhecimento da diversidade cultural, com o intuito de considerar a variedade de estilos de aprender e para preservar as identidades sociais.

A necessidade da reformulação dos processos educacionais fez emergir, no âmbito da abordagem qualitativa em pesquisa, a etnometodologia. Não se refere a um método de pesquisa a ser utilizado, mas a um campo de investigação. De acordo com André (1995),

[...] é o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu dia-a-dia para entender e construir a realidade que as cerca. Seus principais focos de interesse são, portanto, os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais (p. 19, grifo no original).

Neste contexto, em meados da década de 1970, nasce uma perspectiva da Educação Matemática, o Programa Etnomatemática. Com suas primeiras teorizações propostas por Ubiratan D’Ambrosio, apresenta deslocamentos desde a sua emergência, que são resultantes de novas configurações sociais, econômicas, culturais e políticas e que caracterizam a contemporaneidade e estabelecem novas formas de pensar esse campo do conhecimento.

Como embasamento teórico da pesquisa fiz uso das implicações pedagógicas da concepção proposta pela pesquisadora Gelsa Knijnik e abordada nos trabalhos desenvolvidos pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade – GIPEMS – vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Contudo, é pertinente também discorrer a respeito algumas das asserções do pesquisador Ubiratan D’Ambrosio, na busca pela compreensão das origens e dos fundamentos da Etnomatemática, ou seja, o modo como o autor percebe esse campo. Não se pretende aqui reproduzir todos os achados do pesquisador, somente aqueles que são pertinentes para realizar interlocuções entre ambos os pesquisadores.

O pesquisador Ubiratan D’Ambrosio considera a Etnomatemática não como uma disciplina específica, mesmo que sua nomenclatura remeta à matemática. Segundo o autor (2005), “é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu

sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas” (p. 102). Teve seu início na análise das práticas matemáticas dos diferentes ambientes culturais, e, posteriormente, foi ampliada para a análise de outras tantas formas de conhecimento.

Segundo a perspectiva por ele proposta, Etnomatemática se caracteriza como um programa de pesquisa por entender que as práticas etnomatemáticas se originam de pesquisas educacionais desenvolvidas. Quando o professor faz uso dessas investigações no espaço escolar, possibilita que a Etnomatemática se estenda, também, à ação educativa (D’Ambrosio, 1993).

O autor acrescenta que não há como encontrar uma explicação final da Etnomatemática, propor uma epistemologia ou chegar a uma teoria final, pois é um programa dinâmico (D’AMBROSIO, 2002) que tem como objetivo entender como se deu a evolução do pensamento humano no processo de construção do conhecimento. Com discussão vinculada à ideia de análise dos componentes culturais de determinado grupo social, investiga as relações existentes entre o desenvolvimento das disciplinas científicas e o contexto sociocultural, abordando relações entre cognição e cultura. Propõe a busca por outras formas do pensar matemático como promoção de uma reflexão ampla do ponto de vista cognitivo, histórico, social e pedagógico a partir da análise, sob diferentes perspectivas, de fatos e fenômenos socioculturais (D’Ambrosio, 2005).

É importante clarificar que, para o autor, as expressões culturais explicitam manifestações matemáticas que não são as da matemática escolar ou da matemática acadêmica estruturadas como disciplina (D’Ambrosio, 2005). A todo momento, em meio às práticas cotidianas, os sujeitos operam matematicamente por meio de comparação, classificação, quantificação, explicação, conclusão e outras tantas formas do pensamento matemático. Produzem conhecimento por meio do comportamento característico de cada sociedade. Esse argumento possibilita que o autor (2002) conclua a existência de distintas etnomatemáticas que se diferenciam de acordo com o ambiente. Assim, a matemática escolar, a matemática acadêmica, a matemática dos trabalhadores de construção civil, a matemática desenvolvida para atender a fins específicos, dentre outras, são constituintes do universo de etnomatemáticas.

Por fim, sintetizo a perspectiva do pesquisador Ubiratan D’Ambrosio a despeito do Programa Etnomatemática:

- Está intrínseca a proposta de colaborar com a humanidade para uma melhor compreensão da sua história e das suas relações sociais;
- Utiliza as práticas matemáticas para questionar os padrões que se estabeleceram historicamente e
- Propõe possibilitar a compreensão da situação sociopolítico econômica e ambiental ao preocupar-se com os estudante e não nos conceitos.

A perspectiva da Etnomatemática adotada pela pesquisadora Gelsa Knijnik se assemelha a de D'Ambrosio, pois também questiona a “política do conhecimento dominante praticada na escola” (KNIJNIK et al., 2012, p. 13). Knijnik et al. (2012) indaga a utilização dessa política do conhecimento dominante como única forma de organização escolar, em duas dimensões. A primeira, que desagrega o conhecimento do mundo, fracionando-o em disciplinas e em espaços e tempos como a única forma de organização do sistema escolar, e, a segunda, com relação à sutilidade na utilização de artifícios que “[...] esconde e marginaliza determinados conteúdos, determinados saberes, interditando-os no currículo escolar” (p. 13). Para os autores, o pensamento etnomatemático está centralmente interessado em examinar as práticas de fora da escola, associadas a racionalidades que não são idênticas à racionalidade que impera na matemática escolar (KNIJNIK, 2012, p. 18).

Orientada na direção filosófica, Knijnik et al (2012) desenvolve seu estudo a respeito da Etnomatemática, alinhando-se a teorizações de Ludwig Wittgenstein e de Michel Foucault. Semelhante às ideias apresentadas por Wittgenstein em seu período de maturidade, quando o filósofo apresenta a existência de múltiplas linguagens que variam de acordo com o uso que delas fazemos, Knijnik et al. (2012) considera a existência de múltiplas matemáticas. Esse entendimento vai ao encontro das proposições de D'Ambrosio que reconhece “diferentes e múltiplas Matemáticas, colocando sob suspeição a existência de uma linguagem matemática universal” (p. 29).

O “Segundo” Wittgenstein concebe a linguagem não mais com as marcas da universalidade, perfeição e ordem, como se preexistisse às ações humanas. Assim como contesta a existência de uma linguagem universal, o filósofo problematiza a noção de uma racionalidade total a priori, apostando na constituição de diversos critérios de racionalidade. [...] Assume que a linguagem tem um caráter contingente e particular, adquirindo sentido mediante seus diversos usos” (KNIJNIK et al., 2012, p. 29, grifo no original).

Assim, os grupos culturais específicos fazem diferentes usos da matemática e são esses usos que caracterizam os seus jogos de linguagem. Suas formas de uso

da matemática definem “as matemáticas” das diferentes comunidades; são produtos culturais que agregam critérios de racionalidade específicos.

Bocasanta e Guimarães (2010), esclarecem os preceitos de Wittgenstein (2004), expostos na obra *Investigações Filosóficas*, que são fundamentais para a compreensão da Etnomatemática. Colocam que as palavras não são estanques, seus significados estão diretamente ligados ao uso que delas fazemos nos diferentes contextos. Deste modo, uma mesma palavra apresenta significados distintos se adapta a diferentes contextos, cabendo ao sujeito possibilitar a transformação do sentido ao fazer uso dos vocábulos como peças de um jogo, como ferramentas da sua intencionalidade na busca pela expressão de uma ideia.

Wanderer e Knijnik (2008) somam ao colocar que

[...] a significação das palavras, dos gestos e, poder-se-ia acrescentar, das linguagens matemáticas e dos critérios de racionalidade presentes nelas é constituída no contexto de uma dada forma de vida. Assim, as matemáticas produzidas em diversas formas de vida constituem-se em diferentes jogos de linguagem (p. 558).

Contudo, a linguagem da matemática escolar apresenta-se de forma diferenciada, pois possui vocabulário próprio caracterizado por jogos de linguagem alicerçados nos conhecimentos matemáticos vindos da Europa e expressa regras que distancia o estudante de seu contexto socioeconômico cultural. Estabelecida de forma linear, com a apresentação dos conceitos de forma isolada e obedecendo a uma sequência de trabalho, desconsidera os conhecimentos oriundos do espaço extraclasse, suprimindo seus significados.

Utilizando desse aporte teórico, a perspectiva Etnomatemática busca outras formas do pensar matemático, promovendo uma reflexão ampla do ponto de vista histórico e social. Busca explicar e analisar por diferentes óticas, fatos e fenômenos. Para Knijnik (2010), a relevância de seu pensamento consiste na recuperação das histórias dos diferentes grupos culturais marginalizados. Sua tarefa principal é problematizar o que foi legitimado culturalmente como conhecimento, a partir do exame das produções culturais dos grupos minoritários, destacando seus modos de calcular, medir, estimar, inferir e raciocinar. Contudo, esta investigação beneficia-se das implicações pedagógicas desta perspectiva.

Entendo que, a Etnomatemática, enquanto proposta de ação educativa, possibilita a aproximação dos conceitos matemáticos desenvolvidos na escola às práticas cotidianas das comunidades. Ao incorporar valores culturais ao espaço

acadêmico, até então caracterizado pela cientificidade, esta possibilita a transformação da realidade, devido a utilizar a matemática escolar em benefício das expressões populares, processo que consiste na utilização da matemática escolar para propiciar a compreensão da situação sociocultural que os estudantes estão inseridos.

Por isso, a Etnomatemática, mesmo partindo de um programa de pesquisa, aparece como possibilidade de uma ação educativa, justamente, porque ela pode servir como uma alternativa para o currículo tanto escolar, como acadêmico, incorporando nestes espaços valores humanos, abrindo as portas para novos olhares e perspectivas em que a matemática se insere, contemplando, dessa maneira, as diferentes técnicas de explicar e conhecer nas diferentes culturas ou sociedades (BREDA, 2011, p. 30).

A escola, na forma como está estruturada, pressupõe a existência de significados matemáticos universais. As atividades do processo de ensinar e a construção do conhecimento escolar acabam por afastarem-se, devido ao não reconhecimento da linguagem como constituinte de significados. A matemática escolar, ao atribuir valor somente aos conhecimentos legitimados socialmente, acaba por constituí-los como verdades, como a única linguagem que disseminada e que promove seu seguimento, afirmando a sua infalibilidade.

Os jogos de linguagem que circulam no currículo escolar seguem a uma gramática específica, determinam uma forma única de pensar que não a utilizada no cotidiano. Mesmo que os jogos de linguagem empregado no currículo escolar tenha semelhança com o empregado no cotidiano das comunidades, há “[...] racionalidades diferentes operando na Educação Matemática praticada na escola e fora dela: a Matemática Escolar tem como marca transcendência e as práticas fora da escola são marcadas pela imanência” (KNIJNIK et al., 2012, p. 17). Assim, as práticas escolares impõem um único conhecimento, uma única verdade disseminada por meio do discurso hegemônico da matemática escolar. Discurso desvinculado da realidade e dos saberes locais e que funcionam como filtro social (VILELA, 2013).

Percebo a matemática como prática social de distintos trajetos. Um dos trajetos desvincula a prática escolar de qualquer saber matemático proveniente do cotidiano. Segue uma ordem linear de racionalidade e procedimentos disciplinares que conduzem à previsão. Outra possibilidade consiste na matemática relacionada de forma direta aos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de uma comunidade, bem como a matemática como instrumento de leitura das situações cotidianas. Esse caminho será o percorrido nesta pesquisa.

A pesquisa busca investigar se a associação de práticas cotidianas/ou culturais da comunidade com os saberes escolares contribui para que os estudantes do 9º ano A da Escola Municipal Cidade do Rio Grande compreendam a situação sociocultural que se apresenta. E, para efetivação dessa proposta, é necessário compreender como a cultura influencia na formação da subjetividade e delinea diferentes cotidianos. Essa concepção será apresentada no próximo capítulo.

*[...] Quem quiser mudar o plano  
Vai ter que inovar  
Se pensar no pior  
Não se move do lugar*

*Disputa desonesta  
Um coringa está na manga  
Muita trapaça no processo  
Caminhada em corda bamba*

*Não há primeira chance  
Só exigem experiência  
Então pra onde correr  
É o que pergunta a adolescência*

*E vamos aprendendo  
É só você sem incentivo  
Insistência e paciência  
Em busca do objetivo*

*Surpreendente todos são  
Aos olhos do poder  
Lutar pela crença  
Melhora o seu viver*

*Se corre sangue em suas veias  
Você ainda está vivo  
Não deixar nada passar  
Ser humano combativo*

*Reverter o placar  
Esperar a hora certa  
De olho no inimigo  
Temos que ficar alerta [...]*

## **CAPÍTULO 3: CULTURA E COTIDIANO**

### **3.1. A CULTURA COMO CONSTITUIDORA DE SEUS SUJEITOS**

A cultura como parte ativa do processo de produção de sentidos, estabelece distintas formas de perceber a realidade, logo, exerce influência nos processos de subjetivação. Então, o sujeito é “algo produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais. Algo que varia, portanto, no tempo e

no espaço” (GALLO, 2012, p. 204). Neste contexto, a subjetividade é a forma particular com que se relacionam com o mundo e com a sociedade e estabelecem mecanismos que favorecem este relacionamento.

Gallo (2012) acrescenta ainda que a produção da subjetividade é um processo de socialização, também denominado de territorialização dos indivíduos. Consiste em uma prática histórica de dominação do homem pelo homem, em que o território, chamado de cenário, produz atores. Com isso, tanto o sujeito, quanto o ator fazem parte da mesma rede de política do conhecimento dominante imposta pela cultura e que esta também se estabelece nos espaços escolares.

Segundo D’Ambrosio (2005), ao longo da história da humanidade, as percepções de tempo e de espaço se transformam. Com isso, a interação entre gerações e grupos culturais distintos cria uma dinâmica cultural, fazendo com que não seja possível se pensar em um processo estático. Embora lentas, estas alterações podem levar à subordinação ou à destruição de uma cultura, de acordo com Costa (2009), a cultura tem o poder de governar as pessoas, limitando seu poder de escolha. Certeau (2012) contribui com o diálogo, ao afirmar que as relações não são neutras, são compostas por conflitos que favorecem as diferenças sociais, econômicas e históricas e que a ordem efetiva das coisas são as táticas populares utilizadas para fins próprios em busca de sua mudança.

O sujeito deste novo tempo se constitui a partir dos excessos de informação e do avanço acelerado da tecnologia. Tais acontecimentos determinam mudanças sociais que os caracterizam como pertencentes a grupos culturais específicos. São essas alterações que legitimam práticas culturais e fazem emergir novas identidades que se estabelecem de acordo com o tempo e o espaço.

D’Ambrosio (2010) corrobora ao afirmar que

[...] a pluralidade dos meios de comunicação de massa, facilitada pelos transportes, levou as relações interculturais a dimensões verdadeiramente planetárias. Inicia-se assim, uma nova era, que abre enormes possibilidades de comportamento e de conhecimento planetários, com resultados sem precedentes para o entendimento e harmonia de toda a humanidade (p. 42).

Esse mundo pós-moderno, influenciado pela diversidade cultural, atinge também as instituições escolares, e, de acordo com Alves (2012), estas não se encontram mais isoladas, pois estão em contato com outras redes educativas que se constituem de distintos contextos e de valores que estabelecem a nossa reação aos acontecimentos. Torna-se impossível, então, distinguir o limite entre o que é interno

e externo à escola, visto que os currículos escolares incorporam os processos sociais mais amplos.

Observo também que, mesmo vivenciando tais mudanças, a escola perpetua o sistema de reprodução, favorecendo a hegemonia cultural. Costa (2003b) acrescenta que “a escola ainda é o reino das disciplinas daqueles saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder as demandas de um outro mundo mas que lá estão, ainda hoje, intocados no currículo” (p. 59). Sendo assim, por vincular a educação à concepção hegemônica de padrões sociais e de conhecimento e estar associada a práticas do mercado, promove a regulação, dominação e exclusão dos sujeitos.

Estes processos de dominação cultural no espaço escolar, segundo D'Ambrosio (2005), iniciaram com a necessidade de promover um ensino que satisfizesse aos critérios culturais estabelecidos por uma minoria dominante. Para tanto, os sistemas educacionais foram pressionados, a fim de que eliminassem de seus currículos os componentes culturais dos povos marginalizados. O objetivo dessa prática era descaracterizar as identidades específicas, na busca pela negação de suas referências históricas e culturais. Ainda partilhando da interpretação deste autor (2002), ao enfraquecer suas raízes e negar sua historicidade, esses grupos culturais acabam sendo destituídos pela cultura dominante.

Defino cultura dominante como a cultura que interessa à classe dominante tornar hegemônica na sociedade, podendo ser: erudita, oriunda das classes populares, da indústria cultural, do senso comum ou da ciência. Seu caráter de dominação é determinado por sua capacidade de, em dado contexto histórico, servir aos interesses das classes dominantes (LOPES, 1999, p. 76).

A cultura adentra a todos os ambientes da vida social, constituindo uma variedade de significados que são internalizados, formando a subjetividade dos sujeitos. Com base em Hall (1997), pode-se acrescentar que “nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente” (p. 26) e que, a partir dos processos de formação da identidade, nossas escolhas são mantidas sob controle, tornando-as previsíveis.

A visão que o sujeito adquire sobre a realidade vai se constituindo a partir da sua interação com o outro e com o meio. A partir do discurso, sentidos são atribuídos ao mundo originando distintas realidades. Então, a cultura, por ser objeto

do discurso, está em constante transformação o que influencia de forma direta na constituição da subjetividade.

Um ponto a salientar, segundo Costa (2003b), é que mesmo com todas as adversidades, a escola é fundamental para a formação das identidades dos sujeitos, por proporcionar a democratização das relações. É um espaço de busca, desafios e de clima educativo, criado da relação entre professor e estudante. A escola e o currículo da era da globalização devem se organizar de forma que suas diferentes disciplinas e atividades sejam um espaço de análise da situação existente e crítica cultural. Um espaço de construção do conhecimento, de busca e de rompimento com a tradição.

Todavia, os processos de formação da identidade nos quais nossas escolhas são mantidas sob controle, tornando-as previsíveis, fazem com que os sujeitos sejam regulados, segundo uma conduta social que satisfaça os interesses da sociedade moderna, são práticas que ainda estão associadas ao ensino. Quanto mais evidente torna-se o poder da cultura como constituinte da subjetividade dos sujeitos, mais esforços são depositados para que ela funcione como disseminadora de padrões comportamentais, a fim de governar as práticas sociais.

Como bem afirma Costa (2009), pensar o ensino atualmente

[...] não se trata simplesmente de transmitir conhecimentos básicos e ensinar regras de conduta e moral; trata-se de o mundo ter mudado de forma nunca antes imaginada, exigindo saberes muito diferenciados, e de os recursos de que dispúnhamos terem se tornado completamente obsoletos. As novas tecnologias mudaram o planeta, e os problemas com os quais deparamos hoje são completamente novos (p. 68).

Preocupada com o papel da cultura na construção da subjetividade e, conseqüentemente, na identidade de seus sujeitos, a escola Cidade do Rio Grande desenvolve suas práticas com o propósito de minimizar os impactos causados a eles, a partir do desenvolvimento de atividades que apresentem diferentes visões de um mesmo fato. Assim, o corpo docente entende que estará fornecendo meios para que os estudantes desenvolvam uma análise crítica do espaço e do tempo em que vivem. Por compartilhar do entendimento de Arroyo (2011) ao compreender que “o que a turma traz para a sala de aula, como vivem e se socializam, pensam o mundo, se pensam, condiciona o como pensam e aprendem, aceitam ou rejeitam nossas lições” (p. 28), acredito ser imprescindível fundamentar as práticas desenvolvidas na escola em situações que signifiquem culturalmente a comunidade.

Para entender algumas características desta comunidade específica, apresento uma breve explanação da forma como a cultura, disseminada pela mídia, influencia a formação da subjetividade desses estudantes. O grupo discente composto, em grande parte, por alunos economicamente carentes e que vivem em situação de vulnerabilidade social, mesmo quando subsidiados por programas do Governo Federal, busca manter-se inserido nos padrões culturais impostos pela mídia, adquirindo bens de consumo de alto custo, em grande parte advindos do tráfico, para que se sintam pertencentes a este espaço e tempo.

Costa (2009) ressalta que determinados objetos evidenciados pela mídia, são internalizados e conceituados como fundamentais para a sobrevivência dos sujeitos. Também coloca que quanto mais inseridos estamos nesta cultura, maiores são os danos sociais causados pelo não-pertencimento a este universo.

A posse de tais mercadorias (imagens, símbolos, condutas, objetos...), com grande visibilidade e atualidade na mídia, produz um sentimento de pertencer que converte o proprietário em membro de uma comunidade de significados compartilhados, e uma cultura comum altamente desejável (COSTA, 2009, p. 66).

Além dos efeitos sofridos pelas mudanças tecnológicas, esses jovens são também atingidos por problemas sociais. Ao passarem a maior parte do dia sozinhos, enquanto seus pais buscam prover sustento com o trabalho informal, acabam entrando em contato muito cedo com o mundo das drogas. Mesmo quando não são usuários de entorpecentes, convivem com traficantes diariamente e tratam com naturalidade todas as contravenções praticadas. Outra questão a ser levantada, é o fato de a violência ser um discurso disseminado como forma de resolução dos conflitos.

Em meio ao contexto apresentado, o CAIC almeja desenvolver ações de caráter educativo e não punitivo, com a intenção de qualificar os atos desenvolvidos no Centro na busca de melhores condições de vida à comunidade atendida. Com uma proposta de Educação Popular, planejada de forma coletiva, rompe com a prática assistencialista associada aos mais diferentes CAIC's. Sendo assim, nega o espaço escolar na forma como foi concebido e que permanece configurado até os dias de hoje em muitas escolas. Busca, então, ressignificá-lo a partir do desenvolvimento de práticas sociais de informação acerca de temáticas relevantes para a comunidade, por acreditar que, ao desenvolver tal processo, torna os

estudantes pertencentes a este espaço, diminuindo assim, a dicotomia existente entre o saber escolar e a função social da escola.

### **3.2. PRÁTICAS EM BUSCA DA CIDADANIA**

Considerada uma necessidade humana, a participação social é citada por Luce e Medeiros (2006) como uma das ferramentas utilizadas para superar as barreiras impostas pela homogeneidade do conhecimento e pelo prevalecimento das culturas dominantes. Os sujeitos que dela participam, apropriam-se das informações e tornam-se aptos a avaliar e deliberar sobre diferentes temáticas. Com isso, faz-se necessário estimular os atores sociais a participar de efetivos processos que se desenvolvem nas unidades de ensino, a fim de romper com a segregação existente entre o grupo que planeja e o grupo que executa as decisões, ao promover assim, uma escola que partilha uma gestão democrática.

Também acrescentam que a gestão democrática da educação

[...] está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiam processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 18).

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente CAIC/FURG tem como desafio fomentar a construção de saberes coletivos a diferentes segmentos da população. Para isso, prima pela coletividade nos processos educacionais, a fim de superar o caráter excludente da escola. Esteban (2012) acrescenta que o acesso das massas ao espaço escolar não garante o acesso ao conhecimento. A escolarização formal não reduz as desigualdades sociais, nem legitima as distintas culturas, fazendo com que seja necessária a abertura do contexto escolar para o diálogo e para a efetiva participação dos estudantes nos processos de socialização do conhecimento.

A partir da percepção da necessidade de democratizar as práticas escolares, a escola Cidade do Rio Grande promove processos participativos de tomada de decisões, em que todos os segmentos da comunidade escolar são representados. Com a organização de fóruns, plenárias e congressos, possibilita que as diferentes

representações sociais expressem seus anseios e deliberem acerca das políticas públicas necessárias para que sejam assegurados o acesso e a permanência na escola, bem como a qualidade do ensino. Estas práticas procuram recuperar o “caráter político da educação pública, através da participação da comunidade escolar no enfrentamento real de questões relacionadas à escola e na construção da sua identidade político-institucional” (LUCE; MEDEIROS, 2006, p. 49).



Figura 1: Congresso do CAIC

No Brasil o processo de democratização da educação teve início com a abertura política ocorrida na década de 1980, que possibilitou a abertura a grupos sociais, a articulação, mobilização e luta pela cidadania. A preocupação com o interesse coletivo tornou-se corrente, em virtude da promulgação da Constituição Brasileira de 1988, na qual foi consagrada a gestão democrática do ensino público como princípio, sendo o direito à educação estendido a todos os segmentos sociais. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069, de 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 1996) são alguns dos exemplos das medidas que o Governo Federal implementou, a partir das lutas sociais por uma sociedade igualitária e mais justa.

Somente a partir dos movimentos populares, na busca pela igualdade social e pelo respeito a diversidade, é que se deu o surgimento desta proposta. Foram esses fatores que determinaram a necessidade de novas relações educacionais e de se

promover diferentes formas de participação democrática na escola, com o objetivo de possibilitar a inserção social de seus sujeitos.

Para isso, atentar às manifestações culturais da comunidade em que está inserida, bem como a promoção do rompimento da hierarquia predominante nas relações sociais, são alguns dos desafios que a escola busca enfrentar. Assim, se busca minimizar o poder exercido pelos pequenos grupos dominantes, zelando pelos interesses educacionais coletivos. Ferreira (2010) compartilha desse entendimento. Salienta que a inserção da escola na cultura da comunidade tende a contribuir com o desenvolvimento do conhecimento, visto que, a partir da compreensão das peculiaridades da comunidade, do seu contexto cultural e dos seus anseios, o professor pode nortear seu trabalho e significá-lo para os sujeitos. Além disso, a troca de conhecimentos entre estudantes faz com que ambos cresçam culturalmente.

Ferreira (2010) acrescenta que a

[...] escola está fisicamente inserida num contexto social (bairro, região, aldeia, etc.), mas, na maioria das vezes, não faz parte deste contexto. Seus professores e diretor vêm de outros lugares, somente para cumprir o horário de trabalho, não participando do ambiente social de onde seus alunos vêm. Isto leva estes alunos a considerar a escola e seu discurso como totalmente fora de suas realidades (p. 80).

A elaboração do projeto político-pedagógico da escola, no ano de 2011, intitulado “Planejar, viver e sonhar a escola do presente” explicita claramente a preocupação da comunidade escolar com os aspectos sociais do processo educacional. Projeto este elaborado a partir da criação do Centro, contudo, sua maior ênfase foi dada posteriormente ao ano de 2007, chegando a sua conclusão no ano de 2011. Esse documento apresenta objetivos, metas a serem cumpridas, ideais coletivos em prol de uma educação transformadora.

Para Luce e Medeiros (2006), a construção de um projeto político-pedagógico é

[...] uma tarefa complexa – porém necessária – para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças. Isto vai implicar ter qualidade política e técnica e também construir uma visão de mundo que embase e direcione a construção do conhecimento nas escolas. Só assim, poderemos estar caminhando com a certeza de que damos passos certos (mas vigilantes contra as certezas que cegam) rumo aos nossos ideais (p. 71).

As ideias, sonhos, perspectivas, concepções e planejamentos no documento apresentado são

[...] resultantes de processos de investigação e reflexão permanente acerca das finalidades da escola, uma busca constante por responder uma pergunta que nos move e inquieta: afinal, qual o sentido e o significado da escola para as crianças, adolescentes, jovens e adultos que nela encontram-se semanalmente? O que os move e o que buscam? (PROJETO..., 2011, p. 6).

Primeiramente, foi necessária a definição da escola atual, bem como da escola desejada, para assim, minimizar os conflitos entre as concepções arraigadas ao sistema educacional e à construção de um espaço escolar fundamentado no exercício da dialogicidade e da cidadania. Segundo Luce e Medeiros (2006), o Projeto político- pedagógico tem como objetivo,

[...] coordenar as ações desenvolvidas na escola de modo que elas não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção, construída pelo coletivo da escola. A definição de um ideal social e educacional é o que dá sentido a cada uma das ações e políticas da escola. É por isso que insisto na centralidade da qualidade política; é preciso que, nas escolas, construamos coletivamente os nossos pontos de chegada, nossos ideais coletivos (p. 69).

Não concluo, de forma simplista que a solução do problema educacional está no abandono das práticas que referenciam os métodos tradicionais de ensino. Entendo que somente a partir da reflexão acerca das necessidades educacionais dos novos sujeitos é que os professores poderão obter subsídio para desenvolver práticas educacionais que possibilitem a compreensão da situação sociocultural que se apresenta. De posse dessas considerações, a escola deve avaliar quais conhecimentos tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento de uma educação crítica.

Práticas enquanto produtoras de conhecimento devem objetivar a compreensão do contexto cultural com a promoção de um ensino crítico (quando o estudante analisa, reflete de forma crítica sobre sua realidade) e significativo (utiliza das diferentes áreas de conhecimento como ferramenta que auxilia neste processo de reflexão). Devem legitimar os conhecimentos oriundos dos diferentes grupos culturais com a construção de um currículo, que seja

[...] espaço-tempo de enunciação da cultura e não como um processo de seleção de informações de um repertório partilhado de significados (p. 74)  
[...] espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente (MACEDO et al., 2007, p. 76).

Na perspectiva de um currículo que dialoga com o cotidiano, um ato educativo deve fomentar a curiosidade, fortalecer a iniciativa e suscitar desejos e propósitos futuros. Nesse sentido, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG – desenvolve suas práticas na busca por manter as diferentes identidades da comunidade em que está inserido. Com atividades que estimulam a capacidade de análise, contribui para a formação de um sujeito crítico, questionador e que não aceite de forma passiva os padrões impostos pela sociedade capitalista.

Ao se considerar que toda prática constitui diferentes subjetividades, acredita ser impossível traçar um comparativo entre sujeitos, comparar seu desenvolvimento e a habilidade na realização das diferentes atividades da vida cotidiana. Contudo, mesmo com uma visão de educação que promova a inserção social e compreensão do ambiente que cerca os estudantes, as atividades desenvolvidas por grande parte dos professores, talvez por não serem sujeitos dessa comunidade, permanecem arraigadas à transmissão pacífica de conceitos desconexos das atividades cotidianas. Paradigma que o grupo docente almeja solucionar.

Assim, no capítulo a seguir, narro a experiência pedagógica desenvolvida com os estudantes da turma A do 9º ano, da escola Cidade do Rio Grande. O trabalho foi desenvolvido com o objetivo de apresentar a matemática como instrumento facilitador da interpretação de fatos sociais, bem como fomentar a realização de práticas diferenciadas no espaço escolar.

*[...] O instinto do caçador  
Não é igual da presa  
É a cadeia alimentar  
Que desrespeita a natureza*

*Ninguém quer perder  
A sua posição  
Mas um dia cairá  
Isso se chama evolução*

*Quem chega tá chegando  
Chegando e inovando  
Deixando os antiquados  
Como segundo plano*

*As normas são escritas  
Todos tem o seu dever  
Mais em alguns casos  
Ninguém pensa em obedecer*

*Sempre há uma exceção  
Ambição na realidade  
O dinheiro está presente  
Extinguindo a dignidade*

*O fantoche vertebrado  
Assim nós estamos vendo  
Sem escolha de ação  
População está vivendo [...]*

#### **CAPÍTULO 4: O MERGULHO NO MAR DE OPORTUNIDADES: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA**

Para a compreensão dos entrelaçamentos que se desenvolvem ao longo da investigação, neste capítulo, nas seções 4.1 e 4.2 apresento uma breve análise documental, tendo em vista a necessidade de realizar um levantamento histórico do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG –, a fim de explicitar aspectos políticos e sociais que influenciaram na criação desta instituição. O entendimento de sua trajetória possibilitou a compreensão das práticas desenvolvidas neste espaço, bem como dos seus objetivos.

Analisei, então, o estudo solicitado pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), organização vinculada ao Ministério do Planejamento e Orçamento, aos pesquisadores Sobrinho e Parente (1995) no qual é abordado o histórico, os pressupostos e os objetivos do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, bem como a pesquisa realizada por Maria Renata Alonso Mota (2001), que relata a história do CAIC/FURG. Posteriormente, explorei os documentos da escola, como regimento interno, relatório de gestão e Projeto Político Pedagógico para, assim, conhecer seu funcionamento. O objetivo desta etapa da pesquisa foi conhecer as propostas inicialmente estabelecidas para esta instituição, quais estão sendo cumpridas e as normatizações externas à escola. O resgate da memória do CAIC foi desenvolvido no sentido de contextualizar o fenômeno, para assim, obter as informações referentes a esta investigação.

É importante salientar que a implementação deste centro aconteceu em meio ao processo de estagnação econômica da cidade de Rio Grande, período marcado por lutas populares em busca de melhores condições de moradia. O problema social foi agravado por ocupações, que ocorreram em diferentes áreas, devido ao alto índice de desemprego e à especulação do mercado imobiliário. Assim, cerca de um ano após a criação do CAIC, teve início o bairro Castelo Branco. Inicialmente composto por aproximadamente 280 famílias, a comunidade foi criada para reestabelecer as famílias que ocupavam estes terrenos e sua localização, ao lado do centro, deve-se ao atendimento oferecido para as crianças consideradas em situação de vulnerabilidade social.

Na seção 4.3 apresento os diferentes olhares que constituem o Polo Naval de Rio Grande. Nesse momento, foi fundamental realizar uma pesquisa bibliográfica para conhecer a história da cidade de Rio Grande, seus ciclos de desenvolvimento econômico e suas consequências. Por fim, na seção 4.4, verifico como se deu o desenvolvimento da pesquisa empírica e os entrelaçamentos que se estabeleceram no decorrer do trabalho.

#### **4.1. O RESGATE DA MEMÓRIA**

A década de 90 foi marcada pela preocupação do Governo Federal, com a promoção de melhores condições de vida a crianças e adolescentes. Para assegurar esta proposta, deu-se início ao “Projeto Minha Gente,” formalizado através do

Decreto de 14 de maio de 1991, sob a presidência do Sr. Fernando Collor de Melo. Este projeto, de acordo com Sobrinho e Parente (1995), tinha como objetivo “reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre às crianças e os adolescentes que habitam a periferias dos maiores aglomerados urbanos do país” (p. 6) por meio da integração entre educação, saúde e assistência social.

Impulsionado pela pobreza dos centros urbanos, crianças e adolescentes eram colocados em situação de abandono e, a cada ano mais cedo, exerciam atividade econômica. Assim, eram inseridas no mundo do trabalho em condições degradantes, cumprindo jornadas de trabalho exaustivas e recebendo baixos salários, sem nenhuma garantia trabalhista. Todos esses fatores contribuíram para que diminuísse o seu tempo de permanência na escola chegando, muitas vezes, a abandoná-la.

O interesse no cuidado com as crianças e adolescentes teve início no ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil. Em seu artigo 227, institui à família, sociedade e Estado o dever de zelar pela sua integridade física, social e moral. Porém, foi somente em 13 de julho de 1990, com a Lei nº 8.069 que crianças e adolescentes passam a ser foco de preocupação efetiva, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que estabelece a obrigação da família, da sociedade e do Estado em assegurar a todos os jovens, proteção integral.

Esses compromissos ganharam especial atenção nos países em desenvolvimento, em que os problemas econômicos afetam as crianças de duas maneiras: primeiro pelos escassos investimentos na área social; e segundo, pelo desemprego ou subemprego que, ao reduzir a renda, reduz a capacidade da família de garantir a sua sobrevivência e de prover os cuidados básicos dos filhos. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 5).

O “Projeto Minha Gente” propunha envolver a sociedade civil, a fim de buscar resolução para, segundo Ferretti (1992) a "situação de penúria, abandono, fome, miséria, ignorância, degradação e violência a que está submetida parcela significativa de crianças e adolescentes no país" (p. 66). Um projeto de educação escolar ampliada que atenderia crianças de três meses a seis anos, no Programa Creche e Pré-escola, por um período de quatro a oito horas por dia e, em tempo integral, o ensino de 1ª a 8ª série; e ainda, apontava a possibilidade de oferecer educação de jovens e adultos e educação especial em regime de suplência. Mas a educação não era considerada foco do projeto, consistia em apenas um dos seus

oito subprogramas, focados na promoção da cidadania da criança por meio de uma educação integral.

Proteção Integral à Criança e à Família, Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Esporte, Cultura, Educação para o Trabalho, Alimentação, Educação Infantil (creche e pré-escola) e Educação Escolar eram os subprogramas desenvolvidos pelo Projeto. Com a proposição desses subprogramas buscava-se a promoção do processo educacional nas múltiplas ações realizadas pelos diferentes setores da sociedade, como por exemplo, nas relações entre família, comunidade e escola. Assim, contava-se com a participação da comunidade para a sua implantação e operação.

Seus idealizadores entendiam que, a partir comprometimento comunitário, seria possível desenvolver atividades educacionais eficazes. A comunidade, então, seria ativa no processo de construção dessas ações, conferindo a possibilidade da elaboração de um currículo alicerçado nas vivências e nas experiências dos estudantes. Em suma, o Projeto Minha Gente partia do pressuposto de que se não houvesse comprometimento da comunidade e dos profissionais atuantes, pouco seria conseguido de melhoria nas condições oferecidas aos jovens. Propunha um conjunto de ações que seriam desenvolvidas, tanto no espaço escolar, quanto no espaço comunitário, passíveis de modificação e de adequação à realidade dos sujeitos, para atendê-los integralmente.

Tornou-se então necessária a obtenção de um espaço geográfico para a implantação do projeto. Os CIAC's – Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente – consistiam em espaços físicos para a sua promoção, cuja localização seria definida de acordo com interesses sociais e políticos, com o propósito de atender crianças e adolescentes em situação de degradação social. Esse espaço ofereceria atendimento à saúde, aos cuidados básicos e à convivência comunitária e desportiva desses jovens e suas famílias, caracterizados pelo baixo poder aquisitivo.

Sua rede física foi composta por cinco prédios, quadra poliesportiva e campo de futebol. Ao Governo Federal cabia o controle técnico e administrativo, bem como, a implantação em condições de funcionamento, manutenção e ampliação, recebendo o auxílio Estadual e Municipal a fim de garantir a produtividade e a qualidade dos CIAC's.

O “Projeto Minha Gente” e os CIACs, enquanto expressão física, constituem um retrato de corpo inteiro do governo Collor, pelo menos na sua primeira

fase, que dura até o final de 1991. Projeto e prédio são grandiosos e ambiciosos e se propõem modernos e inovadores enquanto expressão de políticas sociais integradas e dirigidas, segundo o Projeto, a todas as crianças e adolescentes do país e às suas famílias (FERRETTI, 1992, p. 69).

A coordenação do projeto ficou a cargo, inicialmente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Com a extinção desta, em 1992, o Ministério da Educação – MEC – criou a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para que o projeto tivesse continuidade.

Em 1993, já no governo do Presidente Itamar Franco, o “Projeto Minha Gente” acaba tendo suas concepções modificadas, de acordo com sugestões do MEC. Essas modificações tornaram necessária a mudança na sua denominação para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA.

Sobrinho e Parente (1995) acrescentam que seus objetivos continuaram praticamente os mesmos, “o programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pode ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas” (p. 7), mas suas unidades físicas também tiveram os nomes modificados para Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC –, devido a ser adotado como base do projeto a Pedagogia da Atenção Integral, que consiste em articular e integrar os setores voltados ao atendimento integral da criança, realizando quando necessário, as adequações aos espaços físicos para a construção das Unidades de Serviços ofertados à Criança (MOTA, 2001).

A construção das unidades CAIC’s foram distribuídas em todo território nacional, sendo 21 delas no estado do Rio Grande do Sul. Meu estudo se detém no CAIC construído na cidade de Rio Grande, no extremo sul do estado.

No dia 18 de maio de 1994, foi inaugurado o CAIC “Cidade do Rio Grande”, situado no Km 8, da Avenida Itália, via de acesso à cidade. Suas instalações encontram-se no interior do Campus Carreiros da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, hoje, Universidade Federal do Rio Grande - FURG.



Figura 2: imagem CAIC – FURG retirada do **Google Earth**

O centro atendia, inicialmente, aos moradores de cerca de sete (7) comunidades economicamente carentes localizadas no entorno do Campus Carreiros da FURG, com a proposta de ser “uma instituição que produz relações sociais, marcada por valores culturais, educacionais, profissionais, emocionais e políticos, que provocam inúmeras inquietações” (PROJETO..., 2011, p. 3).

É, então, firmada uma parceria entre a Universidade e a Prefeitura Municipal do Rio Grande e fica acordado, por meio de um sistema de gestão compartilhada, a criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, como parte do complexo CAIC, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão da FURG, que teria como propósito conhecer e atender as necessidades da comunidade escolar. Acordo que estabelece a responsabilidade da Universidade no gerenciamento administrativo do CAIC, sendo que os recursos humanos e a merenda escolar ficam sob responsabilidade do município.

As atividades desenvolvidas no Centro estavam vinculadas ao Projeto Ágora da Universidade. Os docentes desenvolviam suas atividades em regime de 40 horas semanais, nas quais, em um turno estariam na sala de aula, e, no turno inverso, em reuniões de formação e reuniões administrativas.

O Projeto Ágora tinha como objetivo buscar uma prática comunitária qualificada, valorizando e estimulando relações sociais mais humanizadas. Assim, de acordo com o explicitado no Projeto Agora (1994), o intuito inicial seria o de preparar o cidadão, criando condições para que esse pudesse lutar por seus direitos, construindo sua cidadania efetiva. Através de sua proposta político-pedagógica seriam proporcionadas experiências participativas e democráticas, envolvendo tanto alunos e profissionais como a comunidade. Ainda o projeto buscava como ponto de convergência a

educação, procurando estabelecer um vínculo entre a cidadania e a educação. Para isso, a ideia era de criar um espaço escolar onde o diálogo fosse o motor do processo pedagógico. (MOTA, 2001, p. 32).

O CAIC/FURG constituía um espaço de inquietudes, de inconformismo com a situação socioeconômica dos seus sujeitos. Um espaço de lutas, de buscas e de sonhos. Lutas sociais, busca pela cidadania e sonhos coletivos, todos concentrados em um espaço físico que era visto pela comunidade como uma possibilidade de um futuro melhor.

#### **4.2. CAIC HOJE**

Com um sistema organizacional diferente do que se instaurou em sua fundação, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC/FURG – continua preocupado com a inserção social das comunidades que o constitui. Atualmente, são mais de 10 comunidades atendidas pelo centro. Entre elas, estão os bairros Castelo Brando I e II, Cidade de Águeda, Cibrazém, Profilurb, Nossa Senhora de Fátima, Vila Maria e Leônidas, Aeroporto, Carreiros e Universitário, comunidades estas economicamente carentes que sofrem com problemas de saúde pública, pavimentação, habitação, transporte e saneamento básico. Conta com uma equipe de mais de 120 profissionais e atende cerca de 890 estudantes nas modalidades educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Em uma área de 4681m<sup>2</sup>, distribuída em 17 salas para o ensino fundamental e 6 para a educação infantil, sala de vídeo, de apoio pedagógico, de artes, de informática, e biblioteca. Também integram o Centro, o teatro, o refeitório, a horta, a cozinha, o ginásio de esportes, dois *playgrounds*, uma área de saúde composta por um gabinete dentário, quatro consultórios médicos, uma sala de vacinas e uma sala de procedimentos de enfermagem.

Recebe também em suas dependências o Núcleo de Desenvolvimento Humano (NDH), espaço composto por um assistente social, um psicólogo, duas psicopedagogas e uma pediatra que almejam promover atendimento e acompanhamento as demandas relativas à saúde e à educação. O Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH) também se localiza neste espaço e tem por finalidade implementar ações que assegurem o cumprimento dos Direitos Humanos. Por fim, a Unidade Básica de Saúde (UBS) que desenvolve práticas

educativas e de atendimento em saúde aos moradores do Bairro Castelo Branco II, Bairro Universitário e aos estudantes da escola.

No CAIC são também desenvolvidos projetos de dança, Semeador, artesanato e outros, vinculados ao Programa Mais Educação, mas o projeto que mais atrai os estudantes é o “Acreditar é Investir”, por possibilitar a eles geração de renda. Consiste em oferecer aos estudantes, selecionados por meio da análise socioeconômica e do perfil, um estágio remunerado em diferentes setores da escola e da Universidade.



Figura 3: Projetos desenvolvidos no CAIC

Com o objetivo de articular as três áreas que compõem o Centro: educação, saúde e integração social, estabelece como missão desenvolver

[...] um saber útil a toda comunidade escolar e a sociedade através de uma proposta pedagógica que acompanhe as necessidades tecnológicas e sociais, valorize a historicidade do aluno, a realidade local, respeite a diversidade, as necessidades cognitiva, psicofísica e social, bem como revele seus princípios éticos e humanos universais, no propósito de contribuir na constituição de um sujeito cidadão dotado de habilidades e competências cognitivas, capaz de gerir conflitos, valorizar a paz, seja em sua dimensão pessoal, social ou profissional (PROJETO..., 2011, p. 28).

A partir dessa breve explanação da proposta inicial de criação dos CAIC's e das atividades desenvolvidas pelo CAIC/FURG, percebe-se que este é um espaço diferenciado de produção de saberes. É uma instituição que busca desenvolver atividades que promovam a inserção social de comunidades em seu entorno, preservando as especificidades locais e a diversidade cultural.

### 4.3. POLO NAVAL DE RIO GRANDE: UM MAR DE OPORTUNIDADES

Favorecido pela localização geográfica, o município de Rio Grande, no extremo sul do Estado do Rio Grande do Sul, tornou-se referência na indústria da construção naval. De acordo com Machado e Santos (2013), “nos últimos anos, após longo período de recessão econômica na cidade de Rio Grande e região, este cenário começa a se modificar em decorrência do grande aporte de recursos financeiros, principalmente por parte do Governo Federal” (p. 3).

Fatores como o alto custo com afretamento por parte da Petrobras e a descoberta de campos de petróleo em águas profundas, o pré-sal, impulsionaram a indústria naval do Brasil, estagnada desde a década de 1980. A necessidade de uma maior quantidade de plataformas de extração de petróleo, bem como de embarcações de apoio, associada à política da Petrobras, que reserva aos estaleiros nacionais a preferência na construção de navios e seus equipamentos, fez com que o Governo Federal admitisse a debilidade do país nesse processo. Assim, houve o interesse em descentralizar a produção naval da região central do país, mais especificamente do estado do Rio de Janeiro, para possibilitar a construção de polos navais mais modernos. (CARVALHO; CARVALHO; DOMINGUES, 2012).

Iniciou-se então, em meados de 2005, a construção do primeiro dique seco da América Latina habilitado a reparar e construir plataformas *offshore*<sup>7</sup>, ou seja, diques capacitados para “construção e/ou a reparação de plataformas e navios de apoio marítimo para atividades *offshore* da indústria de petróleo e gás” (CARVALHO, CARVALHO, DOMINGUES, 2012, p. 17). Com a instalação do Estaleiro QUIP (formado pelas empresas Construtora Queiroz Galvão, UTC Engenharia e IESA Óleo e Gás), duas unidades do Estaleiro Rio Grande<sup>8</sup> – ERG 1, ERG 2 (administrado pela empresa Engevix/Ecovix) e futuras instalações do Estaleiro Wilson Sons, a cidade ganhou notoriedade no segmento metalmecânico, atraindo assim, investimentos que estimularam a economia da região.

Como consequência dessa política nacional e da implantação do polo naval e *offshore* na área do Porto do Rio Grande, instituiu-se o discurso promissor de desenvolvimento econômico para a região. Machado e Santos (2013) colocam que “o discurso hegemônico, dos empresários ligados ao polo naval, seus bajuladores

---

<sup>7</sup> Grande estrutura utilizada na perfuração em alto mar.

<sup>8</sup> O Estaleiro ERG 3 está em fase de estudos para o licenciamento ambiental.

(consultores, mídia e outros), e pasmem, até por parte de membro da própria Universidade<sup>9</sup>, para estes estaríamos vivendo no ‘melhor dos mundos’” (p. 3).

Assim, o polo naval tornou-se tema de debates e embates nos diferentes seguimentos da sociedade. Nesses quase 8 anos, novos discursos foram colocados em pauta, a partir da reflexão acerca das alterações pelas quais essa região vem passando. Contudo, esses distintos olhares não estão ao acesso de toda população, pois circulam apenas em meios restritos, caracterizados por pesquisas científicas, programas televisivos do canal fechado e por sites informais.

Uma das problemáticas apontadas refere-se aos beneficiários desse desenvolvimento econômico. Para Santos e Machado (2013)

Esses investimentos, que deveriam trazer o tão protelado “desenvolvimento” para a região (segundo os governantes locais), geram/produzem também impactos negativos, riscos e conflitos urbanos e socioambientais. Tais questões nem sempre são referidas ou têm o destaque devido nos discursos dos apologistas do “futuro promissor para todos” que decorreria desses empreendimentos. Cabe-nos perguntar se esse crescimento econômico, sob a lógica do mercado, não estaria apenas reproduzindo o cenário de injustiça social e ambiental vivenciado historicamente nessa região e também se não seria apenas mais um ciclo econômico, como outros vivenciados em Rio Grande, que têm beneficiado secularmente apenas a uma elite constituída (p. 185, grifo no original).

Os autores aprofundam a discussão ao indicar dois aspectos relevantes à temática. O primeiro consiste que, até o ano de 2016, as empresas que compõem o polo naval estão isentas de impostos, logo, este ano será emblemático, no que tange à permanência destas na cidade, e, o segundo, que a cidade já vivenciou outras explosões econômicas, nas quais houve o enriquecimento de sujeitos específicos, porém, grande parte da população, posteriormente, ficou desempregada causando sérios problemas sociais.

Segundo Silva et al (2012), o desenvolvimento econômico da cidade enfrentou diferentes fases de expansão e declínio, como a queda da economia agropecuária sulina, ocorrida no Século XVIII e a falência da Rheingantz, empresa do ramo têxtil e do frigorífico Swift, ocorridas em meados de 1960, que fizeram com que Rio Grande perdesse sua importância na economia regional. Martins (2011) acrescenta que

O primeiro período significativo para a cidade estendeu-se de 1873, data da implantação do primeiro grande parque fabril até 1930, quando transformações na economia nacional ditaram novas mudanças locais na

---

<sup>9</sup> Universidade Federal do Rio Grande.

disputa de mercado com a economia fabril do centro do país essencialmente São Paulo. Este importante ciclo industrial conheceu seu declínio, fazendo com que a estagnação fabril de determinados setores acabasse culminado no fechamento de várias empresas industriais nas décadas de 1950 e 1960, o que trouxe novas formas de ocupação espacial para a cidade, pondo fim à cidade planejada pela municipalidade sob inspiração do urbanismo francês, cedendo lugar a todo tipo de especulação fundiária sob os ditames da iniciativa privada e com participação direta das empresas fabris em crise (p. 1).

A consolidação do município de Rio Grande como polo industrial gaúcho foi alavancada pelo porto de Rio Grande, devido ao interesse dos empresários no comércio nacional e estrangeiro. Sua proximidade com o porto, que possibilitava o movimento de embarcações, atraiu investimentos de diversos ramos comerciais, industriais e de serviços. Indústrias têxteis, cordarias, fábricas de calçados, fábricas de alimentos em conserva e fábricas de charutos se estabeleceram na cidade originando o complexo fabril que perdurou até a década de 1960.

De acordo com Martins (2011), a Cia Swift S.A. do Brasil foi um dos empreendimentos que se estabeleceu na cidade na busca pela consolidação do comércio exterior. Sua instalação na área do porto de Rio Grande facilitou o transporte de carga, o que forneceu condições favoráveis para a expansão do comércio.

A Swift era uma empresa norte-americana que tinha como principal atividade produtiva a frigorificação de carne e moldada sobre o padrão taylorista de produção, ou seja, produção fragmentada em larga escala. Aproveitando que o mercado externo estava debilitado devido a Primeira Grande Guerra Mundial, logo expandiu suas atividades e constituiu-se em um importante polo econômico para o município. O frigorífico abatia até 1000 reses por dia e chegava a ter em sua folha salarial mais de 1500 funcionários. Seus produtos, em sua grande maioria, eram destinados ao mercado externo (MARTINS, 2011, p. 7).

Outro empreendimento significativo para a história do município de Rio Grande foi a construção da primeira vila da cidade, a Vila Operária, fundada em 1874, juntamente com a inauguração da Companhia União Fabril Rheingantz, para atender aos operários de menor poder aquisitivo. A possibilidade de moradia para esses trabalhadores consistia em um dos atrativos para a fixação da mão de obra oriunda de outras regiões do país.

Na segunda metade do século XX, tem-se o final do primeiro ciclo de desenvolvimento. O término das atividades produtivas das grandes empresas desencadeou a diminuição na oferta de empregos, alterando a realidade local. De acordo com Oliveira (1961) apud Martins (2011) “[...] o fechamento de grandes

fábricas como o frigorífico e a fábrica têxtil corroborou significativamente, nesta metade de século, com os 7000 trabalhadores que perderam emprego em Rio Grande, para uma população absoluta de 82000 habitantes (p. 10)”.

O segundo grande ciclo de desenvolvimento ocorreu entre o final do ano de 1969 e início de 1970, com a proposta de ampliação do Superporto<sup>10</sup> de Rio Grande em direção à embocadura da Lagoa dos Patos com o Oceano Atlântico. Assim, estabeleceu-se uma rede intermodal de transporte - rodoviário, ferroviário, hidroviário e marítimo – que, na década de 1980, favoreceu a consolidação do comércio pesqueiro e a instalação fábricas de fertilizante e óleos vegetais no município.

O ápice do setor pesqueiro se deu no começo dos anos 80, com a instalação de 27 empresas que desenvolviam atividades relacionadas ao comércio de peixes, como congelamento, salga, enlatamento, feitura de farinha, óleos e gelo. Este setor chegou a gerar 20000 postos de trabalho, entretanto, entrou em crise na segunda metade da década de 1980. Com a retirada dos incentivos fiscais do Estado para o setor, bem como a pesca excessiva de algumas espécies, levaram a gradativa diminuição da produção, e, conseqüentemente, a diminuição do setor.

A estagnação econômica no setor de fertilizantes iniciou anos após, na década de 1990, devido aos avanços tecnológicos que possibilitaram a modernização das indústrias, gerando a diminuição das oportunidades de emprego. Associados a esse fator, esteve o fechamento de duas indústrias de fertilizantes e uma de óleo e soja, bem como a crise na indústria pesqueira da cidade que reduziram o número de postos de trabalho significativamente. (Carvalho, Carvalho, Domingues, 2012).

O terceiro ciclo está associado também à atividade portuária-industrial. A partir do ano 2000, a expansão e diversificação de serviços logísticos portuários, juntamente com a recuperação da indústria de fertilizantes ofertaram um crescente número de empregos. Posteriormente, a divulgação dos primeiros projetos ligados ao setor naval deu início ao processo de recuperação econômica da cidade de Rio Grande.

Segundo Martins (2011)

---

<sup>10</sup> Infraestrutura básica de água, energia, transporte e redes suficientes para abarcar um grande desenvolvimento industrial projetado pelo regime militar brasileiro (MARTINS, 2011).

[...] diante do período econômico instaurado na última década e calcado em fortes investimentos do governo federal foi colocado em prática o plano de desenvolvimento em nível nacional, como o PAC (Plano de Aceleração do Crescimento) com investimento em diversas áreas, como habitação, educação dentre outros. No caso específico da cidade do Rio Grande houve grandes investimentos no “Pólo Naval”, que fomentaram outros setores da economia riograndina, suposta demanda de mão-de-obra, por moradia e a necessidade de infraestrutura das mais diversas na cidade. Com os investimentos no setor naval acabou por atrair empresas industriais a fim de suprir, ao menos em parte, a demanda de produtos e serviços voltados ao pólo naval (p. 15).

Semelhante ao ocorrido em 1874, a moradia é um dos incentivos aos trabalhadores do polo naval vindos de outras regiões. A eles é oferecido habitação, alimentação e transporte, para garantir a sua permanência na cidade e suprir a falta de mão de obra qualificada.

Ao relatar os ciclos de desenvolvimento econômico de Rio Grande, apresenta-se argumentos que confirma a hipótese levantada por Silva et al (2012) de que a cidade poderá vivenciar, mais uma vez, a explosão econômica que beneficiará um grupo específico de pessoas. Assim, confirma-se a necessidade de abordar aspectos referentes às implicações do polo naval para a comunidade local, na busca pela não reprodução das diferenças social que se deram durante nossa história.

Todavia, ganharam centralidade as discussões que referem-se às ocupações dos postos de trabalho. Estimativas divergentes apontam distintos números com relação aos empregos gerados direta e indiretamente pelo polo. Reportagem veiculada no ano de 2009 pela filiada a Rede Globo no estado, RBS TV<sup>11</sup>, indicava a geração de 5 mil empregos diretos ao ano e, no prazo de 6 anos 100 mil empregos diretos e indiretos. Já no ano de 2010, Mazui (2010) coloca a possibilidade da geração de aproximadamente três mil empregos ao ano, totalizando 60 mil empregos locais no decorrer de dez anos. Contudo, a abordagem de maior amplitude está relacionada ao percentual de distribuição dessas vagas.

De acordo com Feijó e Madono (2013 apud Domingues, 2009), 70% da mão de obra empregada no polo naval e *offshore* é ocupada por migrantes cariocas, baianos, paulistas, mineiros, capixabas e gaúchos oriundos da Serra e região metropolitana de Porto Alegre. Aos riograndinos são destinados os serviços de menor qualificação, e, conseqüentemente, menor remuneração. No entanto, essa informação é negada pelas empresas que compõem este segmento, que ao divulgar

---

<sup>11</sup> Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=wX\\_xPcp\\_U-l](http://www.youtube.com/watch?v=wX_xPcp_U-l).

pelos meios de comunicação, afirmam que o percentual de 70,9% de mão de obra é local.

É notório que as estimativas quanto aos postos de trabalho gerados pelo empreendimento são desconhecidas, mas esses cargos existem. E mesmo que os percentuais de mão de obra sejam discutíveis, o acesso ao mercado de trabalho foi estendido a sujeitos antes marginalizados por falta de qualificação. Com a migração dos trabalhadores nativos melhor qualificados para o polo naval, bem como para a rede que se criou para atender a esse (transporte, alimentação e moradia dos trabalhadores migrantes), houve a necessidade de suprir cargos em supermercados, lojas, enfim, no comércio em geral. Sendo assim, o comércio de bens e serviços da cidade foi aquecido, pois a “renda gerada pelos empregos diretos e indiretos seria utilizada para o consumo dos trabalhadores, propagando-se aos mais diversos setores da economia e, gerando, assim, mais empregos” (Feijó; Scherer; Leivas, 2012, p. 9).

A polêmica envolvendo os empregos do polo naval vai mais além. Desde o ano de 2011, há registros de manifestações dos trabalhadores por melhores condições laborais, que promovidas pelo Sindicato dos Trabalhadores da Indústria Metalúrgica Mecânica e Material Elétrica de Rio Grande, buscam denunciar alguns acontecimentos ocultados pelos meios de comunicação. Dados fornecidos pelo sindicato apontam que, 90% dos atendimentos feitos referem-se a trabalhadores que buscam condições para retornar para sua terra natal. Essas pessoas viriam de outros estados para Rio Grande, devido a algumas promessas, como pagamento de passagem para visita familiar a cada três meses e transporte para o estado de origem, em caso de demissão, atos motivacionais que acabam não sendo cumpridos.

Para garantir emprego, esses funcionários devem declarar-se nativos, comprovando, mediante documentação, que possuem residência fixa na cidade. Esta manobra possibilita que a estatística de 70% de mão de obra local seja alcançada, bem como isenta o empregador do acréscimo mensal de 25% no salário do trabalhador referente à transferência de estado.

Também foram apuradas pelo Ministério Público do Trabalho irregularidades trabalhistas que envolvem a construção das plataformas. Com relação ao canteiro de obras, foi detectado pelo órgão fiscalizador o desrespeito às leis de segurança, como ausência de rota de fuga e de rampas de acesso, e, com relação às questões

trabalhistas, jornada extensivas, trabalho aos domingos sem autorização da autoridade competente e ausência de descanso semanal remunerado.

As irregularidades apuradas dizem respeito ao descumprimento de normas de saúde, meio ambiente e segurança (SMS) do trabalho. Também foram constatados procedimentos irregulares em relação à jornada de trabalho, tais como jornada excessiva, inobservância do intervalo interjornada e trabalho aos domingos e feriados sem atendimento dos requisitos previstos em lei (PORTELA, 2013).

Os alojamentos em que são hospedados os trabalhadores vindos de outras regiões, em geral, apresentam condições razoáveis, entretanto, há casos de moradia sem cozinha, com chuveiro frio, torneira sem pia, vaso sanitário sem tampa e janelas com vidros quebrados.

Devido à conclusão das plataformas P-53, P-63, P-55 e P-58, teve início o processo de demissão em massa dos trabalhadores. No ano de 2013, de acordo com Divério (2013), a “informação divulgada pela Secretaria Estadual do Trabalho, de que até 11 mil pessoas seriam dispensadas foi maior do que a prevista [...]”<sup>12</sup> o que causou preocupação na população em geral. Além do desligamento dos empregados diretos, há também os efeitos sofridos pelo trabalhador indireto. Diferentes setores da comunidade riograndina passaram a sofrer com a queda do consumo de bens e serviços, moradia e alimentação.

Previsões indicam a chegada dos cascos da P-75 e P-77 para o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016, respectivamente. Somente neste período alguns dos trabalhadores dispensados serão recontratados.

Outro aspecto que está associado ao crescimento econômico de Rio Grande são as alterações estruturais e sociais geradas pelo aumento populacional e pela disposição geográfica da cidade.

A cidade de Rio Grande começa a apresentar gargalos na sua infraestrutura, uma vez que, em função do aumento populacional ocasionado pela migração causada pelas oportunidades de emprego no polo naval, o município começa a exibir déficits em alguns serviços. Já se pode observar uma pressão de demanda por serviços habitacionais, o que acaba tornando a oferta de imóveis insuficiente, inflacionando, assim, o mercado imobiliário de Rio Grande. Pode-se notar também uma precariedade no sistema de saúde e um tráfego urbano intenso, visto que o número de veículos em circulação tem aumentado consideravelmente. Soma-se a isso a posição geográfica da cidade, que é delimitada lateralmente por águas, o que dificulta o crescimento da mesma em termos físicos (FEIJO; MADONO, 2013, p. 4).

---

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/economia/noticia/2013/09/projecao-de-demissoes-no-polo-naval-de-rio-grande-fica-menor-4258166.html>>.

Gautério et al. (2012) acrescenta que mesmo com o aumento do Produto Interno Bruto – PIB – e da arrecadação municipal em decorrência do crescente desenvolvimento econômico dos últimos anos, a realidade demonstra que o acréscimo na receita do município não foi revertido em investimentos nas áreas de saúde, saneamento básico, habitação, segurança, educação, mobilidade urbana e outras que representam as fragilidades de Rio Grande. Mesmo com as constatações levantadas pelos pesquisadores, estas não estão ao acesso de grande parte da população, visto que os meios de comunicação de massa – televisão e jornal - divulgam uma imagem ilusória como forma de perpetuar o discurso hegemônico que favorece uma ínfima parcela da população.

De acordo com o mapeamento dos conflitos urbanos ocorridos em Rio Grande no ano de 2012, realizado pelo Observatório de Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil, foram identificados 22 conflitos, sendo que 11 foram relacionados à luta dos trabalhadores, 02 à pesca, 03 à mobilidade urbana, 04 à habitação, 01 à saúde, 01 à educação. Santos e Machado (2013) clarificam ao colocar que

[...] os conflitos evidenciam que há uma configuração desigual – que chamamos de injustiça ambiental – no município e na região, que, além de ser evidente, poderia ser o ponto de partida para reflexões teóricas no campo da sociologia e da educação ambiental, como foco das políticas por parte dos diferentes gestores públicos da região (SANTOS; MACHADO, 2013, p. 201).

Em contrapartida, destaques como “Um mar de oportunidades<sup>13</sup>” (slogan da Feira do Polo Naval), “Não faltarão contratos para a indústria naval do país” (Jornal Agora de 08.11.2013), “Quip comemora os 70,9% de mão de obra riograndina no polo naval” (Jornal Zero Hora de 03.04.2011), “A estagnação está cada vez mais distante” (Diário Popular de 02.06.2011) explicitam a extensão das oportunidades a toda a comunidade. Em diferentes reportagens são enfatizadas as potencialidades do empreendimento sem propiciar ao leitor a análise crítica da situação.

Os aspectos como qualificação associada à garantia de emprego, salários atrativos e melhores condições de trabalho são enaltecidos com o objetivo de tornar os sujeitos consumidores passivos das informações veiculadas. Fischer (1976)

---

<sup>13</sup> A Feira do Polo Naval é um evento privado que ocorre nas dependências da Universidade Federal do Rio Grande direcionada a empresários do ramo naval. Este evento causa divergências na comunidade universitária devido a não neutralidade de alguns segmentos da FURG.

corroborar ao colocar que “[...] os meios de informação e comunicação constroem significados e atuam decisivamente na formação dos sujeitos sociais” (p. 60).

Análoga da situação ocorrida na Serra Pelada<sup>14</sup> na busca pelo ouro, a Serra Pelada do Estado do Rio Grande do Sul modificou a configuração social e estrutural do município e estabeleceu divergências de opiniões fundamentadas no processo vivencial de seus sujeitos e delineou uma nova cidade.

A experiência pedagógica proposta teve como objetivo ressignificar o papel social da escola, de forma que essa possibilitasse aos estudantes a análise crítica da situação social vivida.



Figura 4: Trabalhadores do garimpo de Serra Pelada (Luiz Novaes – 1982/ Folhapress)



Figura 5: Trabalhadores do Polo Naval de Rio Grande (Reprodução/ RBS TV)

---

<sup>14</sup> Serra Pelada, considerado maior garimpo do mundo, localizada no sudeste do Pará. Atraiu muitos trabalhadores, na década de 1980, para a região na busca pelo ouro e, conseqüentemente, por uma melhor condição de vida.

#### 4.4. A EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O ano letivo de 2013 começou diferente na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, pois outros sujeitos circulavam pelos espaços do seu entorno. O terreno, localizado entre o Centro e o bairro Castelo Branco II, antes desabitado e que possibilitava a livre circulação dos estudantes pelo campus da FURG, tornara-se moradia de aproximadamente 50 famílias. Foi essa alteração no cotidiano da comunidade escolar que originou a experiência pedagógica que inicio a narrar.

Por entender que a realidade não é algo externo ao sujeito e que esta deve alicerçar as práticas de sala de aula, buscou-se desenvolver uma pesquisa qualitativa. Assim, trabalha-se com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21). Esses fenômenos humanos são constituintes da realidade social dos sujeitos, processo que estabelece a forma de agir, pensar e interpretar as ações por ele desenvolvida, bem como por seus pares. Em suma, o objeto dessa forma de abordagem é o universo da produção humana, das relações, das interpretações e da intencionalidade (MINAYO, 2012).

Ludke e André (1986) acrescentam que

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (p. 11).

Desenvolveu-se, então, um estudo do tipo etnográfico que, de acordo com André (1995), diferencia-se da etnografia. Para sua utilização no âmbito educacional, a etnografia desenvolvida pelos antropólogos para investigar questões culturais e da sociedade sofreu algumas alterações em suas características, o que originou estudos do tipo etnográfico.

Um estudo em educação é do tipo etnográfico quando “faz uso de técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia, ou seja, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Sua centralidade consiste no significado que as pessoas atribuem a si mesmas e ao mundo que as cerca e cabe ao pesquisador retratar a visão pessoal do sujeito. André (1995) acrescenta que “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de

novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (p. 30).

Como parte inicial do processo que visa delinear culturalmente e socialmente os estudantes, optou-se pela realização de entrevistas informais, pois estas “podem ser vistas como conversações casuais, mas, assim como as entrevistas estruturadas, também têm uma agenda específica, embora não explícita” (GIL, 2010, p. 129). A escolha desta ferramenta ocorreu em face da necessidade da não-formalidade da pesquisa, a fim de obter participação dos estudantes.

Norteados por questões referentes aos acontecimentos das férias escolares do ano 2012/2013 que alteraram o cotidiano dos estudantes, estabeleceu-se um diálogo com o objetivo de detectar possíveis temáticas significativas para a comunidade. Percebeu-se que o estabelecimento de famílias no terreno público que separa o CAIC do bairro Castelo Branco II causava desconforto aos estudantes e suas famílias, devido à separação do terreno em lotes, delimitados por cercas ou arames, o que dificultava o deslocamento até o centro.

Para aprofundar a discussão, buscou-se encontrar possíveis causas para o ocorrido e foi apontado pelos estudantes, como motivação, o alto custo dos imóveis, tanto para locação, quanto para venda na cidade de Rio Grande, visto que esta enfrenta mudanças em virtude da instalação de um polo naval. Hipótese que é confirmada por Silva et al. (2012) ao afirmar que

[...] a baixa qualificação da mão de obra riograndina [para trabalhar no polo naval] ocasionou a migração de diversos trabalhadores para a cidade a fim de preencher os cargos disponíveis, o que resultou em um aumento na demanda por residências na região. A baixa oferta de imóveis causou um impacto nos preços, tanto para locação quanto para venda (p. 2).

Para confirmar o impacto exercido pelo polo naval no mercado imobiliário da cidade, foi proposto aos estudantes que investigassem o custo e a dimensão de imóveis à venda nos diferentes bairros da cidade. De posse destas informações, houve a necessidade de abordar os conceitos matemáticos de área e perímetro, com o objetivo promover a compreensão da unidade de medida dos terrenos para, posteriormente, calcular o valor do metro quadrado nos diferentes bairros. Como ferramenta facilitadora da exploração, utilizou-se o material Conjunto das áreas e

potências<sup>15</sup> com a finalidade de que os discentes compreendessem de forma empírica os conceitos. Assim, os estudantes reproduziram os terrenos com a utilização das peças conferindo significado a expressão metro quadrado.



Figura 6: Estudantes explorando os conceitos de perímetro e área.

Julgou-se pertinente, nesta etapa da pesquisa, estender o diálogo a questões de aumento populacional, de custo de vida e de infraestrutura diferenciada nos bairros. Ao final da atividade, os discentes redigiram escritos que retrataram a percepção do grupo com relação à nova configuração social, que se estabeleceu devido à instalação do polo naval na cidade. Essa proposta se deu devido a acreditar, embasado em Certeau (2012), que o processo de escrita necessita de reflexão, “[...] todas idas e vindas desse relato, exercendo assim uma arte de pensar” (p. 144).

*Eu acho que na Castelo o metro quadrado está muito caro porque o bairro é muito perigoso e sujo. No centro [bairro] eu acho que o preço tá bom por que no centro é mais pavimentado, é muito limpo em algumas partes, já na Vila Maria não está valendo o preço por que é quase a mesma coisa que a Castelo Branco, pouco asfaltada e um pouco perigosa [...]. Pra mim todos os terrenos em quase todos os bairros estão muito caros por causa do polo naval que aumentou a população de Rio Grande [sic]<sup>16</sup>.*

*[...] O centro [bairro] vale mais, apesar do metro quadrado deles estarem o olho da cara futuramente vai valer a pena porque o centro é o “centro” de*

<sup>15</sup> Material composto por distintas figuras geométricas e por quadrados de lado 1 cm. Possibilita a construção dos conceitos perímetro e área de forma empírica por meio da sobreposição das peças. Confeccionado por: Equilíbrio Materiais e Projetos Educacionais.

<sup>16</sup> Nos capítulos que se seguem são apresentadas as falas dos estudantes, produzidas durante a investigação, destacadas pela escrita em itálico. As falas não apresentam correção ortográfica a fim de preservar a expressão original.

*tudo, raramente alguém vai pegar o ônibus do centro [...] morar no centro dá mais acessibilidade ao que tá acontecendo comparado ao da Vila Maria [...] sem falar que as ruas do centro são todas asfaltadas, [...] os ricos querem fazer bonito para eles mesmos.*

*Os terrenos em Rio Grande estão muito caro em todos os lugares os preços aumentaram muito por causa da população e dos Baianos vindo para Rio Grande por causa do comércio e do polo naval e muitos querem um lugar para morar.*

Por meio dos escritos e falas, os estudantes expressaram as interpelações que constituem sua forma de perceber o cotidiano. Questões estruturais, de mobilidade urbana e de segurança pública compõem seus olhares, desconsiderando o universo de fatores que permeiam esta percepção. Para eles, o alto custo dos imóveis está atrelado, exclusivamente, a estrutura física dos diferentes bairros.

A partir das constatações obtidas nas falas e nos escritos dos estudantes, percebeu-se a necessidade de conhecer as práticas culturais e cotidianas dos estudantes e de seus familiares, bem como seu contexto socioeconômico. Neste momento da investigação, foi primordial coletar os dados por meio da aplicação de questionários, pois possibilitou delinear a situação sociocultural por eles vivida e a influência direta do polo naval em suas vidas. Juntamente com a distribuição dos questionários, foi solicitado às famílias o termo de consentimento que possibilitou a utilização dos dados coletados com a finalidade investigativa.

Formados por questões abertas e fechadas, os questionários foram distribuídos para os estudantes e suas famílias e, após sua aplicação, foi feito o cruzamento das informações obtidas, tanto na entrevista, quanto nos questionários. Esta etapa contribuiu com o delineamento do contexto cultural familiar dos estudantes. É importante salientar que, de acordo com Gil (2010), ao desenvolver-se um estudo etnográfico é impossível descrever com precisão as características do grupo estudado, uma vez que expressam coletivos culturais, porém, cabe ao pesquisador primar pela maior proximidade possível das formas de interpretação da comunidade estudada.

A análise das informações coletadas revelou que estas famílias são organizadas de forma monoparental ou nuclear, sendo a mãe a principal responsável pela educação dos filhos. Em casas de madeira ou alvenaria, situadas nos bairros Castelo Branco I (01), Castelo Branco II (06), Jardim Humaitá (01), Vila Leonidas (01), Vila Maria (01), Cibrazém (01), estas mães não alfabetizadas (01) ou com o Ensino Fundamental incompleto (10), provém sustento aos seus filhos com

auxílio de subsídios do Governo Federal. Elas se locomovem por meio de transporte coletivo, a pé e de bicicleta, algumas destas famílias desfrutam de uma melhor condição financeira nos últimos três anos, devido à inserção das mães no mercado de trabalho. Somente uma (01) mãe ocupa emprego direto no polo naval, entretanto, seis (06) mães ocupam postos de trabalho, devido à migração dos trabalhadores melhor qualificados para as empresas que compõem o polo.

Cabe ressaltar também que o acesso à informação destas famílias se restringe ao disponibilizado pela televisão, exclusivamente pelo canal aberto de maior veiculação no Brasil. A partir desse delineamento sociocultural, a investigação buscou atender ao propósito de Ludke e André (1986), no sentido de que as pesquisas sobre a escola não se restrinjam ao que se passa no espaço escolar, mas relacionem acontecimentos de dentro e fora da escola. Ainda acrescentam que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

A observação participante possibilitou a percepção de que havia a necessidade de abordar aspectos mais complexos com relação à instalação do polo naval na cidade, visto que a compreensão dos estudantes com relação a esta temática consistia somente no olhar constituído pela mídia televisiva. Iniciou-se, neste momento, a etapa crucial para o desenvolvimento da investigação, a escolha do material que apresentaria, aos estudantes, os distintos olhares a respeito da situação estudada.

Mediante a análise das informações dos segmentos envolvidos neste empreendimento, verificou-se a importância de explicitar o olhar apresentado pela mídia impressa e televisiva, o olhar dos trabalhadores, o olhar da população e o olhar da comunidade universitária. Para tanto, foram selecionadas reportagens impressas no jornal local, reportagens televisivas, tanto do canal aberto (RBS TV) quanto do canal fechado (FURG TV e TVMAR), artigos científicos e visitas de pessoas que acrescentariam ao diálogo.

Dentre os trabalhos científicos apresentados está o desenvolvido por Rogério Piva da Silva, Rodrigo da Rocha Gonçalves, Ana Beatriz Kaffka Carvalho e Camilla de Oliveira em que é abordado o crescimento do custo dos imóveis no município. O

estudo apresenta o acréscimo de mais de 500%, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2012, no custo do imóvel para venda e o atribui a implantação do polo naval no município.

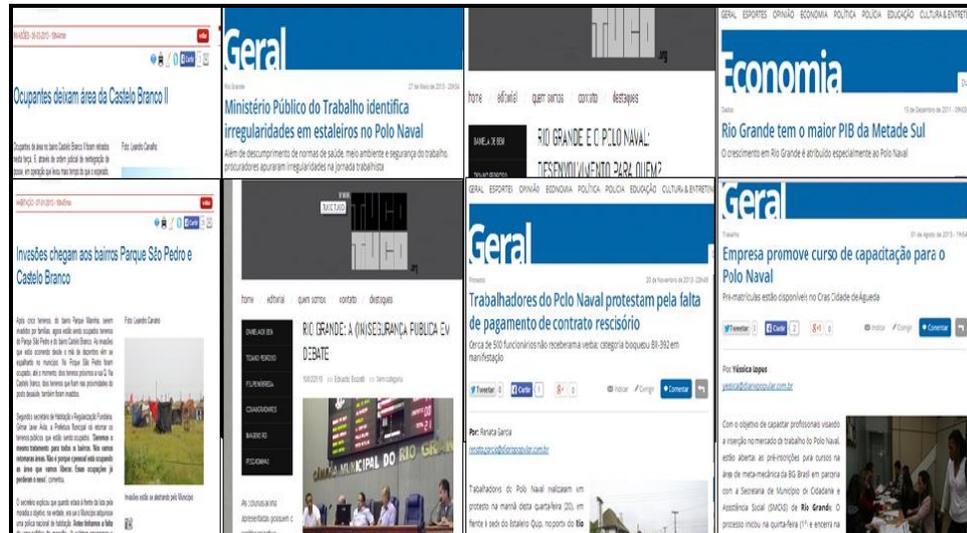


Figura 7: Reportagens abordadas na experiência pedagógica

Para leitura e tratamento das reportagens e dos artigos científicos, foi necessário desenvolver conceitos matemáticos referentes à análise de dados, para promover sua interpretação e compreensão. Operar com porcentagem e interpretar de gráficos e tabelas foi imprescindível para que os estudantes compreendessem os diferentes impactos gerados no município com relação ao empreendimento. Ao final de cada momento de estudo, os discentes produziam escritos que expressavam a sua compreensão a respeito das informações abordadas.

Dois momentos foram de extrema valia no processo. O primeiro, a visita de Benito Gonçalves, presidente do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria Metalúrgica Mecânica e Material Elétrica de Rio Grande à escola, e, o segundo, a visita dos estudantes ao Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil. Com linguagem semelhante a dos estudantes, o senhor Benito fez o resgate da história das plataformas de extração de petróleo até a chegada do polo naval em Rio Grande. Abordou desde questões geográficas a políticas envolvidas na instalação. Com a participação dos estudantes, a conversa durou cerca de 1h15min e resultou em um processo amplo de reflexão, pois foi o primeiro contato que tiveram com o olhar dos trabalhadores.

*Depois dessa breve palestra, fiquei conhecendo um outro lado do polo naval, o lado do qual muitos poucos conhecem, o lado ruim, o lado em que há muito dinheiro envolvido. Me surpreendi ao saber que os donos das empresas que constroem as plataformas (Polo Naval) estão completamente interligados, um puxa o outro, sem dizer que um deles está na direção da secretaria que envia verbas para as empresas das plataformas, ou seja, eles tiram do povo seu próprio dinheiro, eles decidem o quanto pegam para si mesmos.*

*Na visita do Benito ele falou muitas coisas por trás do polo naval, que não era o mar de oportunidades que nem mostrava a imprensa, que acontecia muitas coisas por trás desse mar de oportunidades que muita pessoa nem sabia que acontecia [sic].*

A visita ao Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e ao Programa de Pós-graduação em Geografia, através do Núcleo de Pesquisas Política, Natureza e Cidade da Universidade Federal do Rio Grande teve duração de 1h30min. Representado pelo coordenador do Observatório Dr. Carlos Machado e pelo doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental Caio Floriano, foram abordadas questões referentes “à apropriação desigual da riqueza sobre o território e os “espaços de poder” impedindo a democratização em benefício de toda a sociedade”<sup>17</sup>.

*Quando pensamos em conflitos lembramos de guerras, desavenças mas devemos lembrar também de problemas e suas soluções. E é isso que é feito no Observatório: eles analisam o que está havendo e discutem suas soluções, mas devemos enfatizar uma única coisa: eles não solucionam os problemas, apenas tentam encontrar a solução, para então dar sugestões aos órgãos maiores.*

Nesse diálogo foram salientadas duas situações específicas acompanhadas pela equipe, os conflitos relacionados ao polo naval e os relacionados à destruição de uma escola da rede estadual de ensino, em virtude da duplicação da BR- 392 que liga a cidade de Rio Grande ao município vizinho de Pelotas. Contudo, a explanação discorreu, na maior parte do tempo, a respeito da análise da situação da escola Alfredo Ferreira Rodrigues.

Quando questionados sobre o entendimento a respeito de conflitos, poucos estudantes participaram, se comparados à fala do presidente do sindicato. Expressaram-se na forma oral, todavia, as falas eram curtas e poucas indicavam reflexão a respeito da pergunta.

---

<sup>17</sup> Disponível em:

<<http://observatoriodosconflitosrs.blogspot.com.br/search/label/Quem%20Somos%3F>>.

*Vários sentidos, depende do sentido que tu dá ao conflito. Pode ser conflito no sentido de guerra, sentido de manifestação quando o povo sai pra rua. Mas termina sempre em guerra, por um lado é bom e por outro é ruim. O lado bom é que o povo tem que expressar, tem que falar o que acha, tem que dar sua opinião. O lado ruim é que sempre tem um bando de mascarados que fazem uma serie de vandalismos [sic].*

*[...] a maioria das vezes eu acho que é ruim.*

*[...] dependendo do assunto que o conflito abrange o conflito é bom ou ruim.*

Embora a utilização da linguagem diferenciada da empregada pelos estudantes, em alguns momentos, tenha dificultado a compreensão a respeito do fato abordado, causando o desinteresse de alguns, nos escritos os discentes refletiram a respeito da situação relatada, em específico, a respeito da escola.

*No observatório eu achei muito interessante eles observam todos os problemas de Rio Grande e estudam eles para poder descobrir o porque desse problema e tentar resolver ele. Isso é uma coisa muito boa para a sociedade porque muitos problemas ocorridos em Rio Grande podem ser resolvidos por causa do observatórios. Na minha opinião achei bem legal.*

*Apesar de eu ter ficado com sono, eu entendi que o observatório mostra o que as câmeras de televisão não mostram, como o fato de crianças terem que estudar em locais precários porque sua escola teve que ser destruída para a construção de um viaduto.*

*[...] eles nos falaram mais sobre o polo naval e suas plataformas [...] o que importa para eles é o que vai render não importa do que eles tenham que passar por cima como por exemplo a escola que derrubaram para fazer "bonito" para o alto escalão.*

*Sinto informar que não me lembro exatamente do que foi dito durante a palestra, tenho apenas "flashes" de memória sobre o tema, mas lembro do momento em que falaram que o símbolo do Observatório era o Quero-quero, porque esta ave é conhecida também por cuidar e proteger seus filhotes e principalmente do território e é mais ou menos isso que eles fazem cuidam de Rio Grande.*

Para encerramento da experiência pedagógica, os estudantes confeccionaram painéis que apontavam os pontos negativos e os positivos da instalação do polo naval em Rio Grande. O material foi exposto na Trilha dos Saberes do MAC – Mostra Artístico Cultural do CAIC – que foi realizado no dia 30 de novembro de 2013.

Como ponto positivo, indicaram o aumento de investimentos no município, a qualificação de mão de obra e o fortalecimento da produção de petróleo. Já, como ponto negativo, a extensão dos benefícios à grupos específicos, os impactos ambientais gerados pelo empreendimento e o aumento no custo de vida.

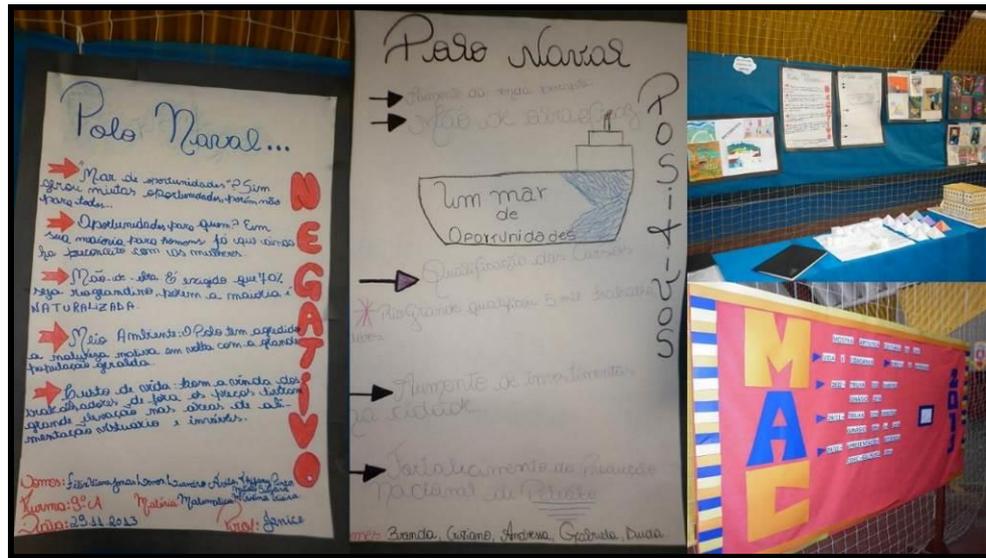


Figura 7: Produção dos estudantes

Posteriormente à realização da parte empírica, iniciei a análise dos dados obtidos no processo relatado. As conclusões obtidas na investigação serão apresentadas no próximo capítulo.

*[...] E se alguém fracassa  
A corrente se quebra  
O dinheiro é que comanda  
É que burla toda a regra*

*A lei é só pra uns  
Certamente de baixa classe  
É no aprofundar  
Que veremos essa face*

*O que acontece pelas costas  
Você não sonha em saber  
Ensinado a ficar calado  
Se ainda quer viver*

*A indústria vai crescendo  
Surgindo novas leis  
Obrigando aos bois  
A caminhar e não ter vez*

*Só com muita paciência  
Pra viver como refém  
Desigualdade no planeta  
que vai muito mais além*

*Onde estão os corajosos  
Pra levantar os panos  
Desmascarar o opressor  
Que está no trono a muitos anos*

*Tem gente que só presta  
Pra atrasar o semelhante  
Não pensa em melhorias  
Nunca olha adiante [...]*

## **CAPÍTULO 5: A ANÁLISE**

### **5.1. O SUJEITO DO DISCURSO**

O sujeito é a unidade elementar das práticas comuns, e, analisá-lo, esteve por muitos anos, distante do campo de estudo das pesquisas científicas. Enquanto veículo que operacionaliza, de forma lógica, em meio à pluralidade de modelos impostos pela racionalidade moderna, estabelece as práticas comuns como

experiências particulares, como luta que organiza espaços e delimitam campos. São esses entrelaçamentos de percursos que constituem a subjetividade.

Ao compreender as “combinatórias operações” (CERTEAU, 2012, p. 38) realizadas pelos marginalizados, as quais os permitem escapar do estereótipo de passivos, as suas movimentações reinventam o cotidiano e o uso que fazem dos objetos sociais impostos por uma política do conhecimento dominante, tornam visíveis as construções históricas, políticas e sociais que constituem a sua realidade. O autor esclarece que “a figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massas; atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada [...]” (p. 43).

A partir do estudo dos modos de produção dessas expressões populares é possível reconstruir os fenômenos sociais que estabelecem as diferenças culturais entre grupos.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2012, p. 39).

Para o autor, “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2012, p. 41, grifo no original). São mecanismos utilizados para sobreviver à sistematização dominante do conhecimento produzida pela sociedade, são formas de articular as manipulações da sociedade de modo a desafiar “a razão do mais forte” (p. 44).

Muitas práticas cotidianas são utilizadas como tática de sobrevivência, como manifestação dos grupos menos favorecidos em busca de pequenos sucessos, a fim de torná-los libertos da repressão social. O ato de comunicar-se sem atender a procedimentos técnicos que estão atrelados às práticas formais permite que o sujeito atribua significados a certas palavras. Portanto, a arte de conversar é uma prática transformadora em que as produções verbais coletivas não possuem fixidez de emissor, o que possibilita a manipulação e a adaptação aos diferentes espaços.

No espaço tecnocraticamente construído, escrito e funcionalizado onde circulam, as suas trajetórias formam frases imprevisíveis, “trilhas” em parte

ilegíveis. Embora sejam compostas com os vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (CERTEAU, 2012, p. 44).

Dar voz ao “homem ordinário” (CERTEAU, 2012) tende a promover mudanças na visão que temos desse sujeito, visto que as maneiras usuais de falar abordam aspectos mais amplos, expressam vivências, manifestam complexidades por meio de práticas linguísticas. Ainda segundo o autor, a sociedade em que vivemos passou a ser construída a partir da submissão das massas ao enquadramento das racionalidade niveladoras. Esse nivelamento da racionalidade técnica atinge a todos os sujeitos, estabelecendo um discurso único e sem emissor, um discurso que generaliza saberes particulares e que transforma o homem ordinário em reprodutor, reflexo dos que detém o poder.

Além do ato de comunicar-se, em outros espaços desenvolvem-se disputas de poder pelo estabelecimento da ordem. Em alguns casos, a religião, os grupos comunitários e as escolas possibilitam a emissão de expressões de resistência, tendem a revelar “as lutas e as desigualdades que se ocultam sob a ordem estabelecida” (CERTEAU, 2012, p. 74). Investigar os modos de produção das expressões populares desenvolvidas nesses locais possibilita a construção de fenômenos sociais. Tais expressões revelam as marcas do seu uso e “indicam portanto, uma historicidade social a qual os sistemas de representações ou os procedimentos de fabricação não aparecem mais só como quadros normativos, mas como instrumentos manipuláveis por usuários” (CERTEAU, 2012, p. 77).

Fischer (2001) corrobora ao colocar que os corpos se constituem por práticas reais, ou seja, a história marca os corpos.

Se os acontecimentos são apenas marcados pela linguagem e dissolvidos pelas ideias, há um lugar em que definitivamente se inscrevem: a superfície dos corpos [...] os sujeitos são efeitos de discursos, e esses efeitos – produzidos no interior de inúmeras e bem concretas relações institucionais, sociais e econômicas – não existem senão nos corpos (p. 218).

Assim, a arte de fazer refere-se à contraposição ao modelo imposto, ao traçado de caminhos desconhecidos, ao movimento de forma imprevisível por um espaço construído e pré-determinado. O sujeito utiliza suas idas e vindas para produzir deslocamentos e variações que possibilitam a ultrapassagem dos limites

estipulados para a utilização de um objeto. Mesmo com a tomada de medidas para reprimir ou para escondê-las, essas táticas desviacionistas ganham espaço.

Diferentes encadeamentos emergem a partir desse entendimento, instauram outras formas de perceber socialmente e outras redes de poder pois

[...] os acontecimentos e suas consequências não se distribuem da mesma forma: assim, uma descoberta, o remanejamento de um método, a obra de um intelectual - e também seus fracassos - não têm a mesma incidência e não podem ser descritos da mesma forma em um e em outro nível, onde a história contada não é a mesma (FOUCAULT, 2008, p. 5).

E são os deslocamentos feitos do modelo imposto, que delineia as diferentes cidades. Ou seja, em um mesmo tempo e espaço, cidades se constituem a partir da percepção de seus sujeitos. Assim, batalhas são travadas pela imposição de sentido e pela constituição de uma cidade planejada antecipadamente. A cidade, então, não é mais campo programado e controlado, é espaço de disputa de poder, espaço em que as identidades buscam emergir. Em constante transformação, esconde imposições construídas historicamente e expressa trajetórias de discriminação por meio da classificação dos espaços. Desse modo, as identidades se constituem sob influência geográfica, aos locais é concedido o poder classificador que determina oportunidades sociais.

“A cidade”, à maneira de um nome próprio, oferece assim a capacidade de conceber e construir o espaço a partir de um número finito de propriedades estáveis, isoláveis e articuladas uma sobre a outra. Nesse lugar organizado por operações ‘especulativas’ e ‘classificadoras’, combinam-se gestão e eliminação. De um lado, existem uma diferenciação e uma redistribuição das partes em função da cidade, graças a inversões, deslocamentos, acúmulos etc.; de outro lado, rejeita-se tudo aquilo que não é tratável e constitui, portanto, os “detritos” de uma administração funcionalista (anormalidade, desvio, doença, morte etc). (CERTEAU, 2012, p. 160, grifos do autor).

Certeau (2012), ainda acrescenta que

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que estão ali antes como histórias à espera de permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações conquistadas na dor ou no prazer do corpo (p. 176).

Fischer (2001) contribui com a análise ao trazer Foucault para a discussão. Ela apresenta o discurso como construção social em que enunciados manifestam relações históricas e estabelecem verdades. Assim, os signos constituintes dos

discursos expressam contextos, sentimentos, relações de poder, enfim, criam realidades específicas.

Como os discursos formam os objetos a que se referem, a realidade é construída por tramas discursivas. Essas estruturas não são fixas, se adaptam aos contextos, adquirindo distintas conotações e produzindo novas práticas sociais. Assim, existem realidades e não uma única, verdadeira e soberana realidade. E essas realidades são estabelecidas a partir das relações de poder envolvidas no discurso. São elas que determinam regras próprias que separam as palavras das coisas, pois as palavras constituem os objetos nelas referidos.

#### No discurso

[...] não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

A partir dessa constatação, os olhares passaram a atentar não mais às sequências lógicas, à homogeneidade disciplinar. Deslocaram-se para as rupturas, para a segregação, na busca por um “novo tipo de racionalidade e de seus efeitos múltiplos” (FOUCAULT, 2008, p. 4). A questão central, então, passou a ser as rupturas e não mais a igualdade que estabelece a homogeneidade social.

A história, propriamente dita, por anos negou essas rupturas, com o objetivo de manter as estruturas fixas. Recortes foram realizados com o intuito de estabelecer sentido, ligações simbólicas a fenômenos como forma de explicação a fatos ocorridos, que concederam legitimidade e soberania a uma consciência coletiva. Esses recortes são entendidos como

[...] categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis (FOUCAULT, 2008, p. 25).

Em torno de um sujeito tem-se um “imenso formigamento de vestígios verbais” (FOUCAULT, 2008, p. 27) que se entrecruza e determina expressões de pensamento que estão presas a determinações históricas. Por meio de operações interpretativas, os discursos se estabelecem em meio a uma reestruturação social que torna possível que “conjuntos de enunciados que eram, na época de sua formulação, distribuídos, repartidos e caracterizados de modo inteiramente diferente”

(FOUCAULT, 2008, p. 25) façam a composição de um discurso de um determinado tempo e espaço. Ainda para Foucault (2013), “o espaço que aparece hoje no horizonte de nossas inquietações, de nossa teoria, de nossos sistemas não é uma inovação; o próprio espaço tem, na experiência ocidental, uma história, e não é possível ignorar esse entrecruzamento fatal do tempo com o espaço” (p.113).

Os discursos, então, não são apenas conjuntos de signos, cujo seu interior revela a verdade pura. Reflete a forma com que enunciados e relações são postos em funcionamento, expressa relações históricas. Analisá-lo não é buscar o que está por traz dos documentos, é explorá-lo ao máximo, pois estes são construções históricas, políticas e sociais.

[...] o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

O enunciado como condição de existência para o discurso, em Foucault, revela práticas, técnicas e relações sociais referentes a um campo do saber específico. Abrange mais do que a associação de palavras para expressar significados, permite que seja revelado o lugar assumido pelo sujeito, expressa as inúmeras vozes que falam num mesmo discurso, seja pela presença do destinatário ou porque se refere a muitos outros discursos (FISCHER, 2001, p. 207). Segue, assim, a um conjunto de regras que determinam as verdades estabelecidas historicamente, referentes a determinado saber. Reflete uma história sem linearidade, revela estratégias de poder.

O objetivo deste capítulo é analisar as transformações sofridas nos discursos oficiais, a respeito do polo naval de Rio Grande, quando os estudantes tomam voz e as expressam por meio de suas práticas linguísticas, no sentido de entender como pensam a sua cidade, constituindo outros sujeitos como lugares de verdade.

## **5.2. O OLHAR SOBRE O DISCURSO**

Inspirada na análise do discurso proposta por Michel Foucault, busquei encontrar o lugar que esse falante adquiriu e qual posição ele assumiu em determinado discurso. Assim, atentei ao objetivo de destacar o campo do saber desta época, com o intuito de captar a história de um determinado objeto, “[...]”

mostrar qual o modo de existência que caracteriza aqueles enunciados, os quais estão, sempre, diretamente investidos em técnicas e prática, isto é, em relações sociais” (FISCHER, 2001, p. 221).

O sujeito, para a autora, não é um sujeito individual, ele é múltiplo, pois a cada discurso ele assume lugares diferentes, logo, os discursos nunca são idênticos. A cada fala, a posição do sujeito é diferente, pois assume distintos lugares, fato que possibilita que o discurso seja cambiante, ou seja, varia de acordo com o lugar de onde é dito, desde de que o sujeito se reconheça nele.

Busquei, então, atuar de forma semelhante a do detetive, que em meio a pistas, procura compreender os fatos ocorridos. Mas, contrário a ele, jamais chega a verdade dos fatos, apenas a uma leitura, uma possibilidade dentre tantas outras formas de exploração (MOREIRA, 2005).

Assim, apresento o olhar desses estudantes, carregado das imposições e marcas sociais. Apresento os corpos que expressam os traços dos bairros em que moram, que constituem verdades sobre si e se criam perante à sociedade (CERTEAU, 2012).

### 5.2.1. INFLUÊNCIA DO POLO NAVAL NO COTIDIANO

*Bem o polo naval pra mim não influencia em nada por que nem um familiar meu trabalha para o polo naval. Mas nos mercados está quase tudo aumentando tá ficando muito caro, mas o salário também aumentou.*

*Bom o polo naval pra mim ele não influencia nada na minha vida, porque minha família não é do polo naval, mas pras outras pessoas ele faz parte de tudo como eles ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas [sic].*

*O meu ponto de vista é que o polo naval não influencia na minha vida. Mas pode influenciar na vida de muitas pessoas, talvez até influencie na minha vida mas não percebo.*

A percepção quanto à influência dos objetos sociais e culturais sob o sujeito varia de acordo com os estímulos a que este é exposto. Isso devido à cultura ter assumido papel central no processo de organização e estruturação da sociedade moderna e a mídia na disseminação dessa cultura. Assim, os modos de viver estão em constante alteração estabelecendo mudanças sociais. Entretanto, essas mudanças causam diferentes impactos na sociedade, sendo caracterizada pela forma com que o sujeito por ela é tocado, direto ou indiretamente.

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (CERTEAU, 2012, p. 39).

Novas cidades, então, emergem das variações culturais. A partir da forma de contato do sujeito com a cidade legitimada socialmente, será delineada a percepção do seu pertencimento a este tempo e a este espaço. Como espaço em constante transformação, esconde imposições construídas historicamente e expressa trajetórias de discriminação por meio da classificação dos espaços. Assim, as identidades que se constituem sob sua influência, emanam o seu poder de classificação e de determinação de oportunidades sociais.

As palavras expressas pelos estudantes designam a posição por eles assumida, constitui a verdade, reflete a trajetória e as marcas do espaço por eles percorrido. Em sua fala, fica claro o não pertencimento ao cotidiano estabelecido, bem como a relação existente entre a cultura e o poder.

O poder, neste caso, foi exercido no momento de seleção das informações, referente à temática abordada, que veiculam pela comunidade. Essa seleção tem como objetivo intrínseco governar, regular e moldar as práticas sociais, a partir da indução a uma única forma de interpretação dos fatos. O processo fundamenta-se, então, nas formas de governo, a partir da constituição da subjetividade. Os modos explícitos de regulação desapareceram, concedendo lugar à cultura como reguladora de conduta e de práticas sociais, o chamado “governando através da cultura” (HALL, 1997).

Os sujeitos são influenciados por aqueles que moldam e regulam a cultura de acordo com seus interesses. Sentem-se como únicos responsáveis pelo não pertencimento à situação estabelecida, eximindo o Poder Público de qualquer responsabilização pela condição sociocultural econômica dessa comunidade. A própria educação desenvolvida na escola Cidade do Rio Grande estabelece padrões, normas e valores, com o objetivo de influenciar e adequar as ações dos estudantes, para que atendam aos padrões estabelecidos historicamente.

O ser e estar “sujeito”, na Era Polo Naval, foi criado pelos significados culturais atribuídos à implantação do polo na comunidade. Houve uma ressignificação do sujeito a partir do estabelecimento da dualidade, pertencente ou

não pertencente à Era. Significados foram produzidos, alimentando o sentimento de exclusão desses estudantes, pois, nem a eles e nem a seus familiares, foi estendida a participação no empreendimento.

Assim, semelhante à análise realizada por Garcia (2001), na qual revela o efeito que a pedagogia tem sobre o ser e o estar cultural, sua consequência como disciplinadora de conduta e como forma de governo da subjetividade, se estabelece a Pedagogia do Polo Naval. Os sujeitos pedagógicos produzidos por esse discurso, são, em grande parte, “constituídos, formados e regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso” (p. 35).

Na Pedagogia do Polo Naval veiculam múltiplos discursos, separados de acordo com a dualidade apresentada, fato que permite a modificação da posição assumida, pois ora os estudantes pertencem, ora não pertencem ao tempo e espaço. É por meio dessa forma cambiante de percepção que diferentes cidades são delineadas, o que possibilita a existência de distintos olhares em uma mesma comunidade e a modificação destes.

Dessa maneira, mesmo com a divulgação do slogan “Um mar de oportunidades” e da promessa de extensão de postos de empregos a toda comunidade, essa posição não foi assumida por todos os estudantes. Alguns realizaram recortes no acontecimento histórico, o que levou a conclusão de que não sofrem influência do empreendimento, pois as oportunidades divulgadas não foram a eles estendidas.

### **5.2.2. A MÍDIA COMO CONSTITUINTE DE VERDADES**

*[...] a mídia da televisão só nos mostra a parte positiva sobre o polo. Por que isso? Por causa da audiência pois eles falando somente a parte boa do polo traz expectativas falsas [sic].*

*Durante o tempo que trabalhamos em sala de aula sobre o assunto do momento “polo naval”, descobri bastante coisas, uma delas é que não devemos acreditar em tudo que a mídia fala ou nos mostra.*

*A mídia poderia mostrar realmente o que acontece parando de enganar as pessoas que vem de vários lugares onde deixam suas famílias, suas vidas por falsas promessas. Mas a mídia só mostra o que dá audiência, não a verdade, a realidade.*

*As mídias formais como a Globo mostram o que dá mais audiência, no caso, a parte boa, já as outras mostram a realidade incluindo seus problemas.*

*No polo naval acontecem muitas coisas que são escondidas das pessoas, na mídia em reportagens sobre o polo naval se fala só o lado bom, a parte ruim dificilmente aparece na mídia porque falar bem do polo naval dá lucro as mídias.*

Ao fazer uso do discurso, a mídia informa e forma sujeitos. Com agenda específica, segue a uma lógica discursiva que constrói um processo pedagógico de comunicação com o receptor a fim de produzir significados específicos com relação a determinados temas sociais e culturais.

De acordo com Kelnner (1995), a publicidade

[...] é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem sucedidos [...] A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis [...] Além disso, a publicidade é um texto social importante e um indicador social que fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais, de modas, de valores contemporâneos e daquilo que realmente preocupa os dirigentes do capitalismo de consumo (p. 112).

A linguagem publicitária, então, subjetiva os sujeitos, de tal forma que seus discursos são tomados como verdades absolutas, caracterizando identidades. E essas identidades não são fixas, são manipuláveis, adaptáveis de acordo com os interesses culturais, pois na publicidade não há neutralidade, há disputa de poder ligada ao consumo de valores e de bens materiais. As imagens simbólicas divulgadas pela publicidade, então, tentam produzir a associação dos produtos oferecidos a características socialmente desejáveis, a fim de que os sujeitos adquiram tais características pela compra de um produto. Segundo Santos (1997), “os discursos confluem, estão circulando, disputando espaço e prestígio pelo exercício de relações de poder” (p. 85).

Assim, os discursos instituem a própria mídia. Para Fischer (2002), a mídia participa da constituição de sujeitos utilizando imagens para produzir significações e ensinamentos às pessoas, ou seja, modos de ser e estar culturalmente. Em suma, a mídia e a publicidade reorganizam a vida cotidiana na busca pela homogeneidade cultural ao reproduzir a cultura legitimada socialmente e atribuir sentido às práticas sociais.

Dessa forma, os estudantes presenciaram ecoar pela cidade de Rio Grande diferentes enunciados. Desenvolvimento econômico e oportunidade de emprego extensiva a toda comunidade foram alguns dos discursos divulgados pelos apoiadores do polo naval.

*As pessoas que são contratadas de outros lugares pra vir a RG para trabalhar em um serviço, onde ficara em bons lugares onde não terá problemas. Mas não as pessoas que vem são obrigadas ter seu registro como foste dessa cidade, tem que vários outros trabalhadores. Fora que cada semana temos 1 a 3 pessoas que se machucam perdendo um pedaço da mão ou outro lugar e entre um mês morre um trabalhador no polo naval [sic].*

*Após a conclusão das plataformas [...] o total de trabalhadores no polo, que chegou a 24 mil e hoje está com cerca de 19 mil, caia para menos de 8 mil até o final deste ano. A situação complica mais pelo fato de muitos trabalhadores estarem vinculados a dezenas de pequenas empresas terceirizadas [...] O número de trabalhadores está cada vez mais diminuindo no polo naval. O polo naval vai concluir as plataformas P-55 e P-58 demitindo mais de 10 mil trabalhadores. A maioria desses trabalhadores vão ser demitidos por falta de emprego no polo naval [...]. Enfim, e os desempregados vão trabalhar onde a partir que eles foram demitidos? [sic].*

Neste momento se apresenta a “arte de fazer” (CERTEAU, 2012) dos estudantes, a contraposição ao modelo imposto por caminhos por eles traçados. O deslocamento feito no discurso da mídia permite a reapropriação do espaço organizado. Assim, os estudantes realizam operações com as informações passadas pela televisão, consomem, fabricam e utilizam imagens para fins que contradizem as proposições de seus idealizadores. Essas táticas empregadas desviam a ordem efetiva das coisas, mesmo que sem a ilusão de que a sociedade mude.

### 5.2.3. CONFLITOS AMBIENTAIS E URBANOS

*[...] o transito na cidade está completamente horrível! Os impactos do polo naval está atingindo a todos, a todos mesmo. Rio Grande parece melhorar mas só vem a piorar pois os preços dos aluguéis, casas, mercadorias, alimentos, objetos, etc. Sem dizer que a maioria dos lucros do polo naval não fica em Rio Grande, já, os problemas estão todos aqui [...] A cidade do Rio Grande não consegue acompanhar o crescimento digo, o aumento de pessoas, de veículos, do fluxo de mercadorias, etc. Rio Grande está em caos, ninguém mais aguenta isso [sic].*

*O polo naval ajudou porque trouxe trabalho, trouxe dinheiro, só que quanto mais avanço mais problemas. Aumentou o fluxo de pessoas e com isso os cidadãos de Rio Grande aumentou seus negócios visando o lucro que teriam com o polo naval, esquecendo dos outros cidadãos que são naturais daqui, e com isso fica uma falha porque visando as pessoas que vieram como polo naval pra eles está tudo bem porque estão empregado, com moradia estável eles fazendo a parte deles está ótimo. Só que o povo riograndino se esqueceu de si próprio, porque nem todos tem casa própria e muito menos dinheiro, com isso ficou uma falha no progresso porque nem todos aproveitam isso.*

*Muitas pessoas acham que o polo só nos trouxe coisas boas: “Ah, mas o polo trouxe muitas oportunidades”, “As pessoas estão recebendo melhor”, “Rio Grande está se desenvolvendo”. Para começar, “oportunidades?” Sim, devo concordar, realmente trouxe mesmo, mas junto dessas oportunidades*

*não vieram também problemas? Tiveram que buscar gente de tudo que é canto do Brasil, “Ah, mas isso é bom, mistura de culturas, o comercio aumentou...”. Realmente as culturas estão unidas e os maus hábitos de gaúcho e o de pessoas de fora também. Sim, o comercio aumentou e o uso de drogas também, e o transito e as filas em banco, lotéricas, hospital... as pessoas estão recebendo mais? Sim, mas seu lucro está desigual[...]. A cidade está se desenvolvendo? Será que as pessoas não entendem que junto desse “desenvolvimento” vieram os crimes mais frequentes, o surto de uso de drogas, de poluição.*

*Não precisa ser nenhum gênio pra saber que o “Mar de oportunidades” não é para nós riograndinos que não temos mão de obra qualificada.*

Nas últimas décadas, ganhou evidência discussões acerca dos conflitos ambientais e urbanos que se estabelecem nas diferentes cidades. Por meio de pesquisas realizadas na área das ciências sociais, os pesquisadores dedicam-se a compreender esses conflitos e os desafios dele resultantes. Entretanto, essas investigações acabam por restringirem-se ao meio acadêmico, e, em poucos casos, variando de acordo com interesses externos, seus resultados são divulgados à população em geral, por meio dos instrumentos midiáticos que não estão ao acesso de todos.

Um dos discursos que caracteriza a contemporaneidade faz alusão ao enunciado “desenvolvimento para todos” (MACHADO; SANTOS, 2013, p. 17), vinculado ao Plano de Aceleração do Crescimento – PAC do Governo Federal. Esse enunciado, composto por signos e por palavras, revela a posição que o sujeito deve assumir seguindo o desejo de seus idealizadores.

Ao analisá-lo, com inspiração em Foucault, percebo que faz referência ao progresso, remete a melhor condição financeira como possibilidade de ascensão social; afirmativa que é extensiva a todos os sujeitos, independentemente da sua condição social. Assim, o objetivo é propagar esse enunciado às comunidades marginalizadas, a fim de que estes sintam-se pertencentes ao discurso proferido pelos gestores públicos.

Esse enunciado não existe de forma isolada, está correlacionado com outros enunciados, como futuro promissor para todos, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, que compõem o discurso político em atual vigência divulgado pela mídia (SANTOS; MACHADO, 2013). Em suma, o Governo Federal objetiva produzir o pertencimento dos sujeitos ao universo urbano e próspero que se instaura nas cidades do Brasil, sem abordar aspectos referentes às mudanças organizacionais e estruturais que emergem das alterações cotidianas resultantes do projeto.

Decorrente desse discurso político e do enunciado em questão, a comunidade de Rio Grande é acometida por esta proposta a partir da implantação do polo naval na cidade. Entretanto, a cidade estabelecida pelos estudantes, apresenta discordância, reflete a percepção do conflito urbano que se instaura a partir da extensão dos benefícios provenientes do empreendimento a um grupo social minoritário, em detrimento da grande massa populacional.

De acordo com Veiga-Neto e Fischer (2004),

[...] tudo se dá no desenrolar da história e por isso o nosso pensamento, e aquilo que nós dizemos sobre as coisas, não tiveram uma origem no pensamento, mas no acontecimento, de modo que tudo o que pensamos e dizemos é da ordem da imanência e não da ordem de uma suposta transcendência. Se é da ordem da imanência, então é da ordem da contingência, de modo que tudo pode mudar no desenrolar da história (p. 22).

Soto (2013) esclarece que o conflito “é uma forma de interação entre indivíduos, grupos, comunidades e classes sociais que, por sua própria natureza, são antagônicos. Esse antagonismo pode se manifestar violentamente ou não” (p. 42). Tal comportamento está atrelado à sociedade contemporânea devido à

[...] disputa pelo controle de recursos escassos num sentido amplo, envolvendo também questões concernentes a relações sociais de poder, como a luta por cargos ou pelo controle de um território. Porém, o controle de recursos pode ser um fim em si mesmo ou também um meio para obter melhores posições em novos conflitos (SOTO, 2013, p. 42).

Câmara (2013) complementa ao definir conflito urbano como “todo e qualquer confronto ou litígio relativo à infraestrutura, serviço ou condição de vida urbana, que oponha pelo menos dois atores, sendo um deles coletivo e que se manifeste no espaço público” (p.136). Por meio desses processos conflitivos, novas identidades são delineadas e emergem das práticas cotidianas. Soto (2013) analisa o conflito como formador de uma nova identidade, recorrendo ao conceito de “lógica de ação coletiva”.

[...] conceito de “lógica da ação coletiva” permite explicar a formação de identidade dos agentes que interagem nos conflitos e surgem no processo de conflitos. Esses agentes não são algo dado, mas surgem em oposição a outros no processo e deles surgem novas identidades (p. 53, grifo no original).

Estes estudantes, desafiam os processos de política do conhecimento dominante e desenvolvem práticas em seu cotidiano que contrariam o esperado. Por meio de seu discurso, estabelecem uma relação conflitiva entre a cidade por eles

estabelecida e a cidade segundo a percepção do Estado (governo, ministérios, instituições locais e nacionais), a partir da avaliação dos impactos socioambientais envolvidos nos processos de desenvolvimento da região de Rio Grande e pela problematização da ordem contemporânea.

Nesse momento, fica evidenciada a luta política que se expressa na forma da resistência cultural. Luta relacionada à identidade, travada como parte do processo de tornar fraco os poderes estabelecidos. Semelhante ao que Certeau (2012) coloca com relação à luta estabelecida entre os lavradores de Pernambuco e os poderosos, se estabelece a luta entre os veículos de informação e a comunidade, na busca pelo estabelecimento de verdades.

Falando de modo mais geral, uma maneira de utilizar sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e as suas legitimações dogmáticas. Uma prática da ordem construída por outros retribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas. Aí se manifestaria a opacidade da cultura “popular” – a pedra negra que se opõe à assimilação (CERTEAU, 2012, p. 74, grifo no original).

De forma desviacionista reutilizaram o sistema imposto, na tentativa de constituir resistência à lei histórica e à legitimação dogmática, com o objetivo de recuperar os espaços perdidos. Mesmo expressando a influência do discurso político na constituição da subjetividade, apresentam reflexões críticas quando possibilitada a análise sob diferentes perspectivas dos fatos. Assim, é possível, segundo Certeau (2012), “o retorno crítico do [homem] ordinário, tal como o compreende Wittgenstein, [que pode] deve destruir todos os tipos de brilharecos retóricos de poderes que hierarquizam e de *nonsense* que gozam autoridade” (p. 69, grifo no original).

Essas são algumas demonstrações de que “as engrenagens que asseguram a produção e a reprodução da ordem social, estão dando mostras de claros desajustes que obrigam a projetar políticas alternativas” (ÁLVARES-URÍA, 1996, p. 32). Assim, a ordem estabelecida nas cidades, que por muitos anos regulou seus sujeitos, apresenta indícios de abalos, sendo a contemporaneidade caracterizada por um espaço de liberdade e de resistência, ora liberdade à expressão e de resistência às imposições, ora de liberdade às imposições e de resistência à liberdade, torna necessário que as antigas formas de governar sejam alteradas, originando uma nova ordem política.

### 5.3. A CIDADE QUE SE CONSTITUI SOB O OLHAR DOS SUJEITOS

O texto que segue é uma composição das falas/pensamentos dos estudantes do 9º ano A da escola, colhidas durante o processo da pesquisa, na forma de entrevistas e relatos escritos e relacionadas aos impactos que a implantação do polo naval trouxe à cidade de Rio Grande e ao cotidiano da população. Não se teve o cuidado com correção nas escritas, pois o que nos interessa é a análise de seus discursos, carregados de sentidos, porém, foram acrescentadas conjunções que permitiram unir as distintas falas, bem como pontuação para conferir sentido às mesmas.

*“O polo naval não influencia na vida de todas as pessoas pois algumas famílias não possuem trabalhadores no polo. Entretanto, nos mercados o preço das mercadorias tem aumentado, mas o salário também aumentou e isso ajudou a melhorar a qualidade de vida das pessoas.*

*Ao assistir os programas televisivos nos é apresentada a parte positiva sobre o polo, o que traz expectativas falsas pois o polo naval tem seu lado positivo, mas tem também seu lado negativo. A mídia mostra, então, o que dá audiência, não a verdade, a realidade. Mídias formais, como a Globo, mostram a parte boa, já as mídias informais mostram a realidade incluindo os problemas.*

*Os veículos de informação deveriam apresentar realmente o que acontece, sem enganar as pessoas que vem de outras cidades, deixam suas famílias e suas vidas por falsas promessas. Os jornais acabam não apresentando o lado dos trabalhadores que acabam morando em dormitórios com capacidade para 7 pessoas, mas vivem cerca de 20 funcionários.*

*O povo riograndino sofre influência da mídia e quando realmente chega a hora de trabalharem no polo naval, percebem que é tudo diferente. Poucas pessoas sabem o que realmente acontece, a maioria é iludida com a possibilidade de um bom trabalho, com remuneração de, em média, R\$ 4000,00 para trabalhadores com o curso técnico de soldador, fato que não é verídico. Muitos dos trabalhadores que realizaram o curso de soldador e que foram contratados, recebem salário de R\$ 2000,00 incluindo a realização de horas-extra.*

*Além disso, ao trabalhar no polo naval, corre-se riscos de morte já que muitas ocorreram e não foram divulgadas. Outro fato importante é que, a cada semana,*

*temos de 1 a 3 trabalhadores acidentados no turno de trabalho e, também, não há divulgação. As informações que acabam veiculando são as que favorecem o polo naval em detrimento de outros fatos importantes.*

*Em reportagens, fala-se o lado bom, a parte ruim dificilmente aparece porque falar bem do polo naval dá lucro as mídias. A omissão no processo de divulgação dos acidentes de trabalho que ocorrem no polo é necessária para que o empreendimento obtenha certificação da Petrobrás e, assim, lucre mais pela excelência de cuidado. Para isso, são utilizados artifícios para esconder o que realmente acontece, estratégias dos “poderosos chefões” que comandam o polo para que esses acidentes não sejam divulgados e para que as pessoas riograndinas acreditem que 70% da mão de obra é local. Assim, não devemos acreditar em tudo que a mídia fala ou mostra.*

*Com a construção das plataformas, o total de trabalhadores no polo chegou a 24 mil e hoje, com as conclusões dos trabalhos das plataformas P- 55 e P-58, passou para cerca de 19 mil, caindo para menos de 8 mil até o final do ano de 2013. A situação é delicada pelo fato de muitos trabalhadores estarem vinculados a dezenas de pequenas empresas terceirizadas que oferecem serviço de moradia, transporte e alimentação desses empregados.*

*A instalação do polo naval ocasionou o desenvolvimento econômico da cidade de Rio Grande, o que fez com que pessoas qualificadas largassem seus empregos e migrassem para o polo, proporcionando, assim, um número maior de empregos para as pessoas menos qualificadas. O lado ruim é que aumentou o preço de aluguéis, das casas para vender, da comida e de outros produtos, contudo também subiu o salário, as chances de empregos e o comércio, por exemplo.*

*Grande parte da população considera o polo naval algo não tão bom, não apenas pela alta nos preços, mas pela vinda de migrantes baianos e cariocas para o município. Mas é importante salientar que juntamente com o progresso temos os problemas que podem ou não prejudicar alguém, mas o polo naval trouxe muitos emprego para pessoas que Rio Grande, trouxe oportunidades para os riograndinos e até para outras pessoas de outros lugares.*

*Outro aspecto negativo é o fato do trânsito na cidade está completamente horrível. Os impactos do polo naval está atingindo a todos, a todos mesmo. Rio Grande parece melhorar mas só vem a piorar. Sem dizer que a maioria dos lucros do polo naval não fica em Rio Grande, já os problemas estão todos aqui. A cidade*

*de Rio Grande não consegue acompanhar o crescimento digo, o aumento de pessoas, de veículos, do fluxo de mercadorias, etc. Rio Grande está em caos, ninguém mais aguenta isso.*

*O polo naval ajudou porque trouxe trabalho, trouxe dinheiro, só que quanto mais avanço mais problemas. Aumentou o fluxo de pessoas e com isso os cidadãos de Rio Grande tiveram seus negócios aumentados visando o lucro que teriam com o polo naval, esquecendo dos outros cidadãos que são naturais daqui. Com isso, fica uma falha porque visando as pessoas que vieram com polo naval, para eles está tudo bem porque estão empregado e com moradia estável. Só que o povo riograndino se esqueceu de si próprio, porque nem todos tem casa própria e muito menos dinheiro, com isso ficou uma falha no progresso porque nem todos aproveitam isso.*

*Muitas pessoas acham que o polo só nos trouxe coisas boas pois as pessoas estão recebendo melhores salários e a cidade está se desenvolvendo. Ao analisar, percebe-se que oportunidades realmente trouxe mas junto com essas oportunidades vieram também problemas. Houve a procura de mão de obra de outros estados o que é importante devido a mistura de culturas e o comércio foi incentivado. Realmente as culturas estão unidas e os maus hábitos de gaúcho e o de pessoas de fora também. O comercio aumentou e o uso de drogas também, e o trânsito e as filas em bancos, lotéricas, hospitais. Mesmo com melhores salários, o lucro é desigual. A cidade está se desenvolvendo e junto com esse desenvolvimento veio os crimes mais frequentes, o surto de uso de drogas e de poluição. Não precisa ser nenhum gênio para saber que o “Mar de oportunidades” não é para nós riograndinos que não temos mão de obra qualificada”.*

#### **5.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Busquei contemplar no decorrer dessa pesquisa a proposta inicial de investigar se a associação de práticas cotidianas/ culturais da comunidade do CAIC, mais específico, dos estudantes da turma A do 9º ano, aos saberes escolares poderia contribuir para que esses compreendessem a situação sociocultural que se encontram. Para isso, atentei para outras formas de perceber o espaço escolar com a proposta de desenvolver um ato educativo ajustado à sociedade multicultural que se estabelece.

Alicerçada na perspectiva Etnomatemática, como proposta de ação educativa, desenvolvi a experiência pedagógica centrada nas questões do Polo Naval de Rio Grande. Processo que proporcionou a incorporação de valores culturais ao espaço acadêmico. Dessa missão, transcorreram algumas asserções que colocarei a seguir.

A sociedade incute às práticas matemáticas o trabalho com conceitos específicos. Esta normativa foi assimilada por parte dos estudantes da turma em questão que, em suas falas, expressaram a obrigatoriedade de se desenvolver conceitos para a efetivação do processo de educacional. Assim, durante o trabalho, busquei desenvolver práticas escolares que se diferenciasssem das, até então, empregadas na escola, com o objetivo de evidenciar a possibilidade de outros fazeres escolares e de desfragmentar o conhecimento, por meio da exploração de aspectos externos a escola. Contudo, essa percepção permaneceu inalterada, visto que a tradição educacional está alicerçada em práticas de reprodução de conceitos. Desvincular-se dessa prática é um processo lento, que dependerá da incidência de discursos semelhantes por parte de outros professores.

O “eu professora”, subjetivado pelas tramas discursivas que estabelecem formas de ser e estar perante a docência, que caracterizam como necessário seguir a ementa da disciplina de forma linear, desenvolver práticas disciplinares do pensamento e dos corpos e perpetuar o modelo escolar legitimado, passou a ocupar outra posição no discurso. Esse trabalho foi uma das “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2012) em que me reapropriei do espaço escolar, organizado pelas técnicas que se estabeleceram socialmente, e, reinventei o meu cotidiano.

Mesmo entendendo que a matemática escolar remete à uma forma particular de perceber o mundo, acredito que os conceitos hegemônicos não podem ser suprimidos, pois foram legitimados socialmente. Desconsiderá-los no processo educacional poderá promover uma nova forma de exclusão social desses sujeitos. Contudo, não pretendia, no decorrer da intervenção esgotar os conceitos do programa do ano investigado, nem excluir algum que aparentemente seja considerado sem significado para o contexto da comunidade. A proposta buscou contemplar situações da realidade cultural, as quais possam ser entendidas a partir da apropriação de alguns conceitos matemáticos.

É importante salientar que o conceito matemático central no processo investigativo refere-se à análise de dados. A partir deles foi possível interpretar as informações apresentadas no trabalho, contribuindo para o entendimento da

situação social. Articular a prática cultural da comunidade com relação à implantação do polo naval na cidade com os saberes escolares foi possível, visto que todas as atividades desenvolvidas abordaram como tema central questões associadas ao empreendimento, dando maior ênfase às problemáticas levantadas pelos estudantes.

A relevância do estudo está na possibilidade de promover outros olhares à situação social, em efetivação da proposta de escola como um espaço de análise da situação existente e de crítica e fortalecimento cultural. Um espaço de rompimento com a tradição que atribui ao ensino da matemática práticas formais desconexas das práticas cotidianas. Assim, acredito ter contribuído com o processo educacional, ressignificando as práticas e buscando a qualificação da educação e do ensino de Matemática da escola pública.

No decorrer da investigação, entrelaçamentos surgiram e me levaram por um caminho desconhecido, que me conduziram ao encontro com a análise do discurso, proposta por Michel Foucault. Fato que me inspirou a buscar o ser-saber, a encontrar o lugar que os sujeitos da pesquisa ocupam, os modos de subjetivação, os efeitos das verdades que se instituírem sobre os sujeitos e nos sujeitos, a compreender como tal coisa foi dita neste momento, neste lugar e não em outro.

Procurei reconstruir as relações históricas que estabelecem as verdades desse tempo e espaço. Assim, foi possível tornar evidente as marcas dos corpos desses estudantes e as posições por eles assumidas, perante os distintos enunciados. Reproduzi a história do cotidiano a partir da influencia da implantação do polo naval, na constituição da subjetividade dos estudantes da comunidade marginalizada. Em síntese, evidenciei as imagens, com suas raízes na tradição cultural, que fazem com que a história popular seja muda.

Por fim, encerro a escrita dessa dissertação afirmando a respeito da dificuldade da comunidade escolar vivenciar experiências etnomatemáticas, hoje em dia. Esse é um processo em construção que necessita, primeiramente, de uma nova compreensão do espaço escolar, no sentido de privilegiar outros discursos que fortaleçam as diferenças. Necessita também um cuidado com o rompimento com a prática de tratamento de conceitos hegemônicos, pois o não entendimento destes pode causar a exclusão social das comunidades envolvidas no estudo.

Com o desenvolvimento desse trabalho, me propus a alterar o meu olhar a respeito da minha prática docente, romper com os paradigmas que me subjetivaram.

Permiti-me vivenciar esta experiência sem culpa e percebi que a “figura da marginalidade” sou eu mesma, que por tantos anos reproduzi padrões estabelecidos sem ao menos questioná-los. Uma marginalidade silenciosa que atribui como verdade a realidade dos mais fortes.

## Referências

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 2006.

ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.), **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. v. 1, Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 35-46.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOCASANTA, Daiane Martins; GUIMARAES, Joelma. **Jogos de linguagem, matemática e crianças catadoras**. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6321--Int.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Projeto Minha Gente. Brasília:** Imprensa Oficial, 1991.

BREDA, Adriana. **A utilização da etnomatemática nos cursos de formação continuada de professores:** um ensaio analítico sobre a produção de subjetividades. 2011. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3577](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3577)>. Acesso em: 16 de jun. 2013.

CÂMARA, Breno Pimentel. Lendo a cidade do Rio de Janeiro através dos conflitos urbanos. In: MACHADO, Carlos RS et al (org). In: **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 135-160.

CARVALHO, Diogo Sá; CARVALHO, Andréa Bento; DOMINGUES, Marcelo Vinícius de La Rocha. POLO NAVAL E DESENVOLVIMENTO REGIONAL NA METADE SUL DO RIO GRANDE DO SUL. In: Sexto Encontro de Economia Gaúcha, 6, 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa7/Polo\\_Naval\\_e\\_Developmento\\_Regional\\_da\\_Metade\\_Sul\\_do\\_RS.pdf](http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa7/Polo_Naval_e_Developmento_Regional_da_Metade_Sul_do_RS.pdf)>. Acesso em: 02. out. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** Artes de fazer. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?:** pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e currículo em três tempos. **Pátio – Revista Pedagógica,** Porto Alegre, ano VI, n. 21, p.44-47, mai./jul. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Um início de conversa. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a. p.11-22.

\_\_\_\_\_. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). **A escola tem futuro?.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 53-80.

\_\_\_\_\_. A escola mantém-se como uma instituição central na vida das sociedades e das pessoas. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 61-75.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. 2. ed. São Paulo: Ática S.A, 1993.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a08v31n1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 39-52.

DIVÉRIO, Rafael. **Projeção de demissões no polo naval de Rio Grande fica menor**. 2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/economia/noticia/2013/09/projecao-de-demissoes-no-polo-naval-de-rio-grande-fica-menor-4258166.html>>. Acesso em 04 dez. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Currículos e conhecimentos escolares. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. v.1, Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012. p. 119-141.

FEIJÓ, Flávio; MADONO, Danielle Trindade. **Polo naval do Rio Grande: potencialidades, fragilidades e a questão da migração**. Porto Alegre: UFRGS/FCE/DERI, 2013.

FEIJÓ, Flávio; SCHERER, Clauber; LEIVAS, Pedro. Potencial de criação de empregos no Rio Grande do Sul com a implantação do Pólo Naval de Rio Grande e concentração do emprego formal no COREDE-Sul. In: Quinto Encontro de Economia Gaúcha, 5, 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/5/80.doc>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. v.1, Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. Os índios Waimiri-atroari e a Etnomatemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.).

**Etnomatemática, currículo e formação de professores.** 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 70-88.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. **Em Aberto.** Brasília, ano 10, n. 50751, abr./set. 1992.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. In: **Educação & Realidade.** Porto Alegre/UFRGS, v. 1, n. 1, 1976, p. 59-79.

\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa (CEDES).** vol. 114, no. 197-223, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002, p. 151-162.

FONSECA, Márcia Souza da. **Sobre a matematização do mundo e a desmundanização da matemática.** Porto Alegre. PUCRS, 2005. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. De espaços outros. **Estudos Avançados.** v. 27, n. 79, 2013, p. 113-122. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v27n79/v27n79a08.pdf>>. Acesso: 07 jan. 2014.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** v.1. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 203-217.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 26, n. 2, jul./dez. 2001, p. 31-50.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GAUTÉRIO, Danyelle et al. Rio Grande/RS: uma realidade ou um mar de discursos? In: 11ª MOSTRA DE PRODUÇÃO UNIVERSITÁRIA DA FURG, 11, 2012, Rio Grande. **Anais eletrônico...** Disponível em:< <http://www.propesp.furg.br/anaismpu/cd2012/index.html>>. Acesso em: 23 nov. 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIONGO, Ieda Maria. Etnomatemática e práticas da produção de calçados. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 203-218.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 67-79.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n.10, jan./ jun. 2007.

JUNIOR, Orlando Aguiar. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 708-735.

KELNNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 104-131.

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 19-38.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC. 2010.

KNIJNIK, Gelsa et al. **Etnomatemática em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

LIZCANO, Emmánuel. As matemáticas da tribo europeia: um estudo de caso. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José (org.). **Etnomatemática, currículo e formação de professores**. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2010. p. 124-138.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 set. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACEDO, Elizabeth et al. Uma abordagem cultural do currículo. In: AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de; PESSANHA, Eurize (org.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para investigações no campo do currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2007. p. 74-78.

MACHADO, Carlos RS; SANTOS, Caio Floriano. A hora de acabar com as injustiças sociais e ambientais é agora. **Pó de Giz – APROFURG**, Rio Grande, n.435, p. 3, abr./mai. 2013.

MACHADO, Carlos RS et al (org). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios**. Porto Alegre, Evangraf, 2013.

MARTINS, Solismar Fraga. A cidade e o porto: retrocessos e avanços em Rio Grande (RS) a partir da economia portuária fabril. In: 5tas. Jornadas uruguayas de historia económica, 5, 2011, Montevideo. **Anais eletrônico...** Disponível em: <<http://www.audhe.org.uy/images/stories/upload/jornadas%20uruguayas%20-%20solismar%20martins.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

MAZUI, Guilherme. Rio Grande desencilha: polo da euforia. **Zero Hora**, Porto Alegre, 04 abr. 2010. Disponível em: <<http://wp.clicrbs.com.br/rumosdosul/2010/04/04/rio-grande-desencilha/>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo a partir da literatura de um livro para crianças. **Química nova na escola – Reflexões sobre o currículo de química**, n.9, p. 23-27, mai. 1999.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 309-313, jan./abr. 2005. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

MOTA, Maria Renata Alonso. **O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da Educação Infantil do CAIC**. 2001. 107p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

PORTELA, Flávio Wornicov. **Força-tarefa do MPT identifica ilegalidades em estaleiros a serviço da Petrobras no Polo Naval em Rio Grande**. Disponível em: <[http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/mes\\_maio13/2405\\_forcatarefa.html](http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/mes_maio13/2405_forcatarefa.html)>. Acesso em: 04 dez. 2013.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**, Escola Municipal Cidade do Rio Grande, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, Caio Floriano dos; MACHADO, Carlos RS. Extremo sul do Brasil: uma grande “zona de sacrifício” ou “paraíso de poluição”. In: MACHADO, Carlo RS et al. (org.). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios**. Porto Alegre, Evangraf, 2013. p. 181–204.

SANTOS, Gideon Borges dos. Usos e limites da imagem da docência como profissão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18, n.52, p. 11-24, jan./mar. 2013.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SILVA, Rogério Piva da. et al. O impacto do pólo naval no setor imobiliário da cidade do Rio Grande – RS. In: Sexto Encontro de Economia Gaúcha, 6, 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Disponível em: <[http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa3/O\\_Impacto\\_do\\_Polo\\_Naval\\_no\\_Setor\\_Imobiliario\\_da\\_cidade\\_de\\_RioGrande\\_RS.pdf](http://www.fee.tche.br/sitefee/download/eeg/6/mesa3/O_Impacto_do_Polo_Naval_no_Setor_Imobiliario_da_cidade_de_RioGrande_RS.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como prática de significação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-29.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?**. Brasília: Serviço Editorial, 1995.

SOTO, Willian Héctor Gómez. Os conflitos ambientais e as contradições do espaço social: uma introdução à perspectiva Lefebvriana. In: MACHADO, Carlos RS et al (org). **Conflitos ambientais e urbanos – debates, lutas e desafios**. Porto Alegre, Evangraf, 2013. p. 41-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2, p. 161-175, jul./dez. 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISHER, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.1, p. 7-25, jan./jun. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUEIRA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-86.

VIEIRA, Jarbas Santos. Currículo (Rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas). **Educação – Revista de Estudos da Educação**. Maceió, n.15, ano 9, p. 93-108, dez. 2001.

VILELA, Denise Silva. **Usos e jogos de linguagem na matemática: diálogo entre filosofia e educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez.1995.

WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Discursos produzidos por colonos do sul do país sobre a matemática e a escola de seu tempo. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, 2008, v. 13, n. 39, p. 555-559, set./dez. 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

**Sites pesquisados**

<<http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/GelsaKnijnik.html>>. Acesso em: 11 jan. 2014.

<<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/economia/noticia/2013/09/projecao-de-demissoes-no-polo-naval-de-rio-grande-fica-menor-4258166.html>>. Acesso em: 04 dez. 2013.

<<http://observatoriodosconflitosrs.blogspot.com.br/search/label/Quem%20Somos%3F>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

<<http://som13.com.br/estilo-da-critica/fantoche-vertebrado>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

<[http://www.youtube.com/watch?v=wX\\_xPcp\\_U-I](http://www.youtube.com/watch?v=wX_xPcp_U-I)>. Acesso em: 04 out. 2013.

<<http://www.youtube.com/watch?v=zokaFH-qphY>>. Acesso em: 04 out. 2013.

<[http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/mes\\_maio13/2405\\_forcatarefa.html](http://www.prt4.mpt.gov.br/pastas/noticias/mes_maio13/2405_forcatarefa.html)> Acesso em: 07 dez. 2013.

<[http://www.diariopopular.com.br/index.php?n\\_sistema=3056&id\\_noticia=Njg4MDA=&id\\_area=Mg==](http://www.diariopopular.com.br/index.php?n_sistema=3056&id_noticia=Njg4MDA=&id_area=Mg==)>. Acesso em 07 dez. 2013.

<<file:///C:/Users/Janice/Documents/MESTRADO/PESQUISA/Polo%20Naval/RIO%20GRANDE%20E%20O%20POLO%20NAVAL%20%20DESENVOLVIMENTO%20PARA%20QUEM%20%20%20%20TUCO%20TUCO.htm>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

<<https://www.youtube.com/watch?v=1n0i69KRfsM>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

<<http://www.vagalume.com.br/estilo-da-critica/fantoche-vertebrado.html>>. Acesso: em 14 jan. 2014.