

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 8



**Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Edilan de Sant'ana Quaresma
Denilson Diniz Pereira
Elenise Pinto de Arruda
(Orgs)**

2024



DIAGRAMAÇÃO

Elenise Pinto de Arruda

CAPA

Thiago Henrique Silva

Elenise Pinto de Arruda

FOTOGRAFIA

Anselmo Alencar Colares

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Claudio Pinto Nunes – UESB

Profa Dra Edna Cristina do Prado – UFSCar

Profa Dra. Juracy Machado Pacifico – UNIR

Prof. Dr. Leandro Sartori – UERJ

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto - UFSCar

Profa Dra Maria José Pires Barros Cardozo - UFMA

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves – UFPA

Profa Dra Maria Antonia Vidal Ferreira – UFOPA

Prof. Dr. Newton Antonio Pacciull Bryan – UNICAMP

Profa. Dra. Margarida do Espírito Santo Gorto – UFPA

Profa. Dra. Samai Serique dos Santos Silveira - IFPA

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por meio do componente curricular Educação e Realidade Amazônica do PPGE-Ufopa.

O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

E24 Educação e realidade amazônica [livro eletrônico]./ Maria Lília Imbiriba de Sousa Colares, Edilan de Sant'ana Quaresma, Denilson Diniz Pereira e Elenise Pinto Arruda [Org.]. – Santarém, 2024.
311 p. : il. Índice:
v.8.

Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/> ISBN: 978-85-65791-65-6 (E-book).

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará – Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA por meio do componente curricular Educação e Realidade Amazônica do PPGE-Ufopa.

1. Educação-Amazônia. 2. Políticas educacionais - Amazônia. 3. Pós-graduação - Amazônia. I. Colares, Maria Lília Imbiriba de Sousa (*org.*). II. Quaresma, Edilan de Sant'ana (*org.*). III. Pereira, Denilson Diniz (*org.*). IV. Arruda, Elenise Pinto (*org.*). V. Título.

CDD: 23 ed. 370.7098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Edilan de Sant'Ana Quaresma
Denilson Diniz Pereira
Elenise Pinto de Arruda
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E REALIDADE AMAZÔNICA

Volume 8

2024

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Anselmo Alencar Colares	
APRESENTAÇÃO	9
Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Edilan de Sant Ana Quaresma, Denilson Diniz, Elenise Pinto de Arruda	
A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMAZÔNIA SANTARENA	19
Jonathan Rafael Cardoso Guimarães, Daiane Pinheiro	
A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A META 4 DO PNE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA/PARA A AMAZÔNIA PARAENSE	37
Amanda Ferreira Tavares Freitas, Anselmo Alencar Colares	
REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA PARAENSE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA	62
Rayane Duarte Moreira, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Leandro Sartori	
EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	79
Raquel Fernandes dos Anjos, Zair Henrique Santos, Luanna Cardoso Oliveira	
A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO	100
Ronilsa Maria Braga Pereira, Anselmo Alencar Colares	
A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	115
Wellington Luís dos Santos da Silva, Irani Lauer Lellis	
DA EXPLORAÇÃO COLONIAL À EXPLORAÇÃO EDUCACIONAL: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA AMAZÔNIA	130
Adriano Araquem Baia Menezes, Edilan de Sant'Ana Quaresma	
DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR NA UFOPA	150
Ruberval Raimundo dos Anjos Santos, Edilan de Sant'Ana Quaresma	

***HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
AMAZÔNIA*** 169

Gledson de Lucas Silva de Jesus, Fernanda Camargo Silva, Glauco Pantoja, Irani Lauer
Lellis

***EDUCAÇÃO, LITERATURA E REALIDADE AMAZÔNICA: UM OLHAR SOBRE O
PROJETO LÍTERO-VISUAL MARIAS E ENCANTARIAS*** 186

Josiane de Almeida Lima, Luiz Percival Leme Britto

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: COMUNIDADE DE BOA ESPERANÇA 207

José de Alencar Godinho Guimarães, Anselmo Colares

***EDUCAÇÃO OU ALIENAÇÃO? SOB A ÓTICA DA COLONIZAÇÃO NA REGIÃO DO
GRÃO PARÁ*** 220

Andreson Dourado e Sousa, Anselmo Alencar Colares

***INVESTIMENTOS NAS ESTRUTURAS FÍSICAS DAS ESCOLAS DE VÁRZEAS:
APLICAÇÃO DA RESERVA DO POSSÍVEL PELO MUNICÍPIO DE SANTARÉM (2019-
2023)*** 233

Kadson Oliveira da Silva, Edilan de Sant'Ana Quaresma

***POR UMA MATEMÁTICA DE SIGNIFICADOS: SABERES, APROXIMAÇÕES E
PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA*** 252

Emanuely Castro Machado, Ednilson Sérgio Ramalho

***LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA
DESENVOLVIDAS NO PPGE/UFOPA*** 268

Ítalo Rayân Batista Mota, José Ricardo e Souza Mafra

***PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DOS DADOS
BIBLIOMÉTRICOS DAS DISSERTAÇÕES DO PPGE-UFOPA*** 287

Thiago Henrique Queiroz Silva, Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares, Irani Lauer

PREFÁCIO

Anselmo Alencar Colares¹

É com grande satisfação que apresento o oitavo volume do livro *Educação e Realidade Amazônica*, organizado por Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Edilan de Santana Ana Quaresma, Denilson Diniz Pereira e Elenise Pinto de Arruda. Como nas edições anteriores, resulta de leituras e reflexões de ingressantes no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), em conjunto com seus orientadores e professores, sobre questões que estão presentes na realidade amazônica; por conseguinte, constituem temas de interesse para todas as pessoas que se interessam pela educação uma vez que é por meio dela que podemos almejar as transformações na realidade de maneira a produzir melhorias nas condições de vida e na sustentabilidade do ambiente em que habitamos.

Este livro não é apenas mais uma coletânea de artigos acadêmicos. Ele representa o compromisso do PPGE/Ufopa com a produção de conhecimento relevante para a realidade regional e o desenvolvimento científico do Brasil. É um marco de identidade e compromisso.

A Amazônia, com sua complexidade cultural, social e ambiental, exige uma abordagem educacional que valorize e respeite suas especificidades, e é justamente esse o papel que o PPGE Ufopa vem cumprindo ao longo de 10 anos de existência. O volume 8 de *Educação e Realidade Amazônica* reflete a importância de suas pesquisas, focadas em compreender e enfrentar os desafios e as oportunidades educacionais na Amazônia.

As pesquisas aqui apresentadas ampliam o entendimento sobre a educação no contexto amazônico, e contribuem para o desenvolvimento de práticas educativas que

¹ Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Curso de pedagogia, dos Programas de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR UFOPA”. Pesquisador Produtividade CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

respeitem as particularidades sociais e culturais da região. Ao mesmo tempo em que dialoga com as teorias formuladas sobre questões que afetam a humanidade. Desta forma, faz a tessitura de saberes indispensável para a reflexão dos problemas. E reafirma a importância de se produzir conhecimento também a partir da Amazônia, promovendo uma ciência contextualizada e comprometida com as realidades locais.

A cada ano, no primeiro semestre do curso de mestrado (e a partir do ano de 2024, também no curso de doutorado), os pós graduandos do PPGE Ufopa são levados a problematizar a região amazônica, na qual realizam os seus estudos, buscando compreender as suas singularidades e, ao mesmo tempo, levados a refletir sobre as interferências externas que impactam o cotidiano, desde a chegada dos colonizadores. Portanto, são provocados a identificar permanências e rupturas, fragilidades e potencialidades, desafios e possibilidades. São muitos avanços obtidos a partir da identificação e da análise fundamentada dos problemas e das conexões com seus respectivos objetos de pesquisa.

Ao compartilhar as reflexões dos discentes e docentes, o programa de pós-graduação em educação da Ufopa, intensifica seu papel de formar pesquisadores que, além de produzir ciência, contribuem para transformar a realidade amazônica por meio da educação. Que este volume colabore para novas pesquisas e práticas educacionais comprometidas com uma Amazônia inclusiva. Que possamos estar também contribuindo para a formação de uma cultura cidadã, e uma sociedade crítica, esclarecida e democrática. Tendo como ponto de partida a educação como direito. Condição para a efetivação de políticas públicas que promovam a justiça social. É o que nos dizem os textos, pois todos eles são carregados de disposição e do esperar. Mesmo que em algum momento possam nos incomodar com o pessimismo da razão diante da dura realidade, logo em seguida nos animam para o otimismo da vontade, que nos conduz para a *práxis* transformadora.

Boa Leitura!

APRESENTAÇÃO

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares²

Edilan de Sant Ana Quaresma³

Denilson Diniz Pereira⁴

Elenise Pinto de Arruda⁵

Neste livro apresentamos textos elaborados no âmbito do componente curricular *Educação e Realidade Amazônica* desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). O primeiro volume foi publicado em 2016 pela Editora Navegando e atualmente, estamos na oitava edição.

No decorrer do primeiro semestre de 2024, foram discutidos os desafios que se colocam à formação e atuação profissional de professores e gestores educacionais da Amazônia diante da diversidade cultural, das questões socioambientais e dos modelos de desenvolvimento alicerçados nas ideias de sustentabilidade.

Nesse sentido, os capítulos expressam o posicionamento dos mestrandos após cursarem o primeiro semestre do curso, no qual realizaram leituras visando aprimorar o projeto de pesquisa. E neste movimento, foram instigados a refletir sobre as expectativas quanto às contribuições de um programa de pós-graduação em educação

² Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Docente do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/Ufopa. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/UFOPA. Pesquisadora Produtividade CNPq. E-mail: liliacolaress@gmail.com.

³ Doutor em Ciências, com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ/USP. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Ufopa. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

⁴ Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas-UFAM/FACED. Pós Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Doutor em Educação pela PUCMINAS

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" HISTEDBR/UFOPA E-mail: elenisearruda@hotmail.com

no interior da Amazônia, para a modificação de uma realidade com disparidades regionais. Assim, neste oitavo volume, apresentamos 16 capítulos escritos por mestrandos do PPGE/Ufopa e seus respectivos orientadores para aprofundar aspectos da realidade educacional da Amazônia, sendo sistematizado neste livro, ideias decorrentes de projetos de pesquisa como contribuição para aprofundar os conhecimentos científicos sobre a temática.

Os capítulos possibilitam uma visão panorâmica dos problemas presentes na educação da Região Amazônica, oportunizando aos estudiosos do tema a ampliação das reflexões para que a educação na Amazônia incorpore os avanços historicamente acumulados, sem perder de vista as questões que lhe são peculiares, articulando o singular e o universal na produção do conhecimento. Abrangendo uma ampla temática, o leitor encontrará desde uma reflexão mais geral sobre educação, até artigos que tratam das diversas áreas; de um debate sobre diversidade à formação de professores; passando por questões culturais e de gestão escolar.

No capítulo que inicia a publicação, intitulado **A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMAZÔNIA SANTARENA**, os autores Jonathan Rafael Cardoso Guimarães e Daiane Pinheiro se posicionam no centro do debate sobre a educação de indivíduos surdos na Amazônia Santarena, particularmente dentro do contexto das escolas regulares de educação básica, com foco na perspectiva da educação especial. Utilizando uma análise crítica baseada em revisão bibliográfica e documental, incluindo a legislação relevante, o capítulo aborda estudos regionais desenvolvidos entre os anos de 2013 e 2023 que pesquisaram temas relativos à surdez. O capítulo explora as particularidades do contexto amazônico para examinar os desafios enfrentados e as oportunidades disponíveis no ensino para surdos, como objetivo de fomentar o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas mais eficazes na região. Com base nos resultados apresentados, fica evidente que a educação de surdos em Santarém-PA enfrenta desafios significativos em relação às legislações nacionais que regem a educação especial. Os resultados apontam para a necessidade urgente de reformular as práticas educacionais, promovendo uma inclusão linguística e educacional efetiva para os

alunos surdos na região. É crucial garantir-lhes o direito ao acesso pleno à educação, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional integral.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A META 4 DO PNE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA/PARA A AMAZÔNIA PARAENSE, de autoria de Amanda Ferreira Tavares Freitas e Anselmo Alencar Colares, dialoga com as questões relativas aos desafios para o cumprimento da meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), no município de Santarém-Pará, por meio da reflexão sobre a Educação Especial no contexto do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e analisam documentos oficiais: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação (PEE) e Plano Municipal de Educação (PME). Verificam que os dados numéricos evidenciaram a inclusão sendo efetivada, no que tange ao aumento no número de matrículas no ensino regular, porém ainda há barreiras que comprometem a exequibilidade da Meta 4 no município de Santarém.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA PARAENSE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA, os autores Rayane Duarte Moreira, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares e Leandro Sartori investigam as implicações do componente curricular Projeto de Vida, conforme delineado no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), explorando a concepção de educação presente nesses documentos. Segue uma abordagem qualitativa, centrada na análise documental, utilizando como principais fontes o DCEPA (2021) e o caderno guia do componente curricular Projeto de Vida (2022), que orientam a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará, revelando contradições nas concepções propostas, uma vez que, apesar da ênfase na autonomia, na capacidade crítica e na participação ativa dos estudantes, essas ideias entram em conflito com a estrutura curricular focada na preparação técnica e individual dos sujeitos para o mundo do trabalho.

Os autores Raquel Fernandes dos Anjos, Zair Henrique Santos e Luanna Cardoso Oliveira, no capítulo **EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**,

apresentam de forma contextualizada, uma compreensão sobre a Educação Indígena- EI e Educação Escolar Indígena- EEI no contexto amazônico, identificando seus desafios, possibilidades, as diferenças e interações entre ambas na região do Baixo Tapajós, no Município de Santarém – Pará, a diversidade étnica e populacional dos povos originários, discute, sobretudo, visando o reconhecimento de seus direitos, sua pluralidade, modos de vida, crenças, costumes, e o respeito e valorização de sua identidade cultural, assim como um ensino que dialogue com suas realidades. Acredita-se que apesar de muitos desafios, a EEI também abre caminhos para novas possibilidades, podendo atuar como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da identidade indígena, contribuindo para uma reflexão crítica e construtiva sobre o papel da educação na promoção da justiça social e do respeito à diversidade cultural na Amazônia.

Em **A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO**, Ronilsa Maria Braga Pereira e Anselmo Alencar Colares apresentam o resultado das leituras, a partir dos conteúdos tratados na disciplina “Educação e Realidade Amazônica”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA, visando apresentar as realidades do contexto amazônico, na perspectiva que possibilite a compreensão do seu processo histórico, da diversidade presente em suas etnias, culturas, de suas populações, como das particularidades que cada espaço apresenta e precisa ser considerado e respeitado. Neste sentido, a escola e educação presente neste vasto contexto possuem particularidades distintas que exigem uma melhor formação para os professores que nelas atuam.

No capítulo **A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**, Wellington Luís dos Santos da Silva e Irani Lauer Lellis enfatizam que em uma região marcada pela diversidade cultural e geográfica, a educação muitas vezes segue um currículo nacional padronizado que desvaloriza as tradições locais. O contexto educacional amazônico é também caracterizado por disparidades significativas entre escolas de diferentes regiões, perpetuando desigualdades. Assim a

música pode desempenhar um papel importante ao ajudar a construir um currículo mais inclusivo e equitativo, refletindo a diversidade e a riqueza cultural da Amazônia. Os autores destacam o potencial da música para promover uma educação mais justa e inclusiva na Amazônia, mediando entre os contextos macro e micro da educação na região

A seguir, os autores Adriano Araquem Baia Menezes e Edilan de Sant’Ana Quaresma destacam no texto **DA EXPLORAÇÃO COLONIAL À EXPLORAÇÃO EDUCACIONAL: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA AMAZÔNIA**, que as avaliações em larga escala exercem forte influência em todo o cenário educacional, seja no âmbito internacional, nacional ou local, que abrem margem para a instauração de uma educação com características mercadológicas. Estas avaliações têm sido utilizadas como norteadoras para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais em todo território nacional, desconsiderando a diversidade de realidades nacional, dentre a qual se destaca a diversidade da região Amazônica. Este estudo busca realizar contribuições acerca de como esse tipo de política surgiu e como elas se desenvolveram no Brasil e na região amazônica. Além disso, se busca analisar os resultados de duas dessas avaliações a nível estadual, sendo elas o SAEB e a OBMEP, no período de 2015 a 2021, para explicitar como elas afetam a implementação de políticas públicas, sobretudo nos estados da região Amazônica. A pesquisa mostrou o poder de impacto das avaliações em larga escala na estrutura educacional brasileira, com forte atrelamento da educação aos ditames mercadológicos vigentes, e reforçando a fragilidade de indicadores, como o IDEB, utilizados nacionalmente como indutor na formulação de políticas educacionais.

No capítulo intitulado **DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR NA UFOPA**, Ruberval Raimundo dos Anjos Santos e Edilan de Sant’Ana Quaresma apresentam um retrato do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, desenvolvido na Ufopa, como parte da pesquisa em educação com o tem “Os impactos da formação de professores no interior da Amazônia paraense: contexto e perfil dos

professores concluintes do curso de pedagogia”. Das turmas ingressantes nos anos de 2010 a 2023, a Ufopa cadastrou 4.005 alunos nos cinco cursos de licenciatura, distribuídos nos seis polos (Alenquer, Almeirim, Óbidos, Oriximiná, Monte Alegre, Itaituba, Juriti, Santarém), dos quais 3.084 concluíram seus cursos. A política de formação de professores ainda não tem sido assumida integralmente por parte das prefeituras da região, o que é refletido na falta de apoio aos professores em formação, que muitas vezes se veem obrigados a desistir dos seus cursos, pelas exigências feitas pelos empregadores.

Em **HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMAZÔNIA**, Gledson de Lucas Silva de Jesus, Fernanda Camargo Silva, Glauco Pantoja e Irani Lauer Lellis apresentam o campo teórico das Habilidades Sociais Educativas (HSE) e suas relações e contribuições para o processo formativo de professores na Amazônia. Ao longo dos anos, o contexto educacional tem sido entendido não só como um espaço para a construção do conhecimento acadêmico, mas também como um local de função social, intimamente ligado ao desenvolvimento da autonomia e da cidadania dos sujeitos. Aliado a isso, a sociobiodiversidade que compõe o território amazônico carrega consigo especificidades que precisam de cuidado, respeito e proteção dos docentes que aqui atuam. Diante desse cenário, a hipótese da pesquisa é que a presença das Habilidades Sociais Educativas na formação de professores favorece que esse profissional desenvolva uma prática docente pautada no desenvolvimento não só acadêmico, mas também psicossocial dos alunos, levando em consideração a realidade sociocultural na qual estão.

Os pesquisadores Josiane de Almeida Lima e Luiz Percival Leme Britto afirmam em **EDUCAÇÃO, LITERATURA E REALIDADE AMAZÔNICA: UM OLHAR SOBRE O PROJETO LÍTERO-VISUAL MARIAS E ENCANTARIAS** que a literatura de expressão amazônica se constitui como um dos tópicos menos lidos com os alunos nas escolas e universidades de solo amazônico. Isso se deve, entre outros motivos às formas de pensamento fortemente marcadas pela herança do colonizador europeu que nos colocam como um espaço do exótico, solidão, isolamento e não pensamento,

conceitos esses reforçados pelo capitalismo nacional e internacional. Nesse sentido, a literatura de manifestação amazônica enquanto arte da palavra que participa do processo de formação humana, apresenta-se como alternativa para desenvolver com os estudantes temas comuns da realidade regional e nacional devolvendo a eles a naturalidade que lhes é direto e desassociando sinônimos comumente vinculados à temática.

O capítulo a seguir, **EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: COMUNIDADE DE BOA ESPERANÇA** de José de Alencar Godinho Guimarães e Anselmo Colares, analisa a educação escolar na Amazônia, especialmente na zona rural de Santarém, área de planalto, na comunidade de Boa Esperança, fazendo uma abordagem histórica desde sua fundação na década de 1960, e uma análise em relação às políticas públicas de investimento na formação de professores e a universalização do transporte escolar a partir do final da década de 1990, para tanto, exige um conhecimento prévio de como essa comunidade se desenvolveu e como as lutas por educação escolar gratuita se efetivaram junto ao poder público municipal.

EDUCAÇÃO OU ALIENAÇÃO? REFLEXÕES SOB A ÓTICA DA COLONIZAÇÃO NA REGIÃO DO GRÃO PARÁ, de autoria de Andreson Dourado e Sousa e Anselmo Alencar Colares, faz uma análise do processo de colonização, observando os aspectos da educação e da alienação dos povos nativos do norte do Brasil especificamente em Santarém no Pará. Enfatiza como os processos de colonização e seus impactos nas populações locais, revela como a educação pode ser usada como um instrumento de poder e controle, mas também como um espaço de resistência e adaptação cultural. Conclui afirmando que o entendimento sobre as singularidades do processo educacional no período colonial nos revela uma dicotomia entre aspectos positivos e negativos na concepção de uma nova identidade dos povos originários no Brasil.

O capítulo denominado **INVESTIMENTOS NAS ESTRUTURAS FÍSICAS DAS ESCOLAS DE VÁRZEAS: APLICAÇÃO DA RESERVA DO POSSÍVEL PELO MUNICÍPIO DE SANTARÉM (2019-2023)** de autoria de Kadson Oliveira da Silva e Edilan de Sant'Ana Quaresma apresentam e discutem a realidade de escolas da várzea

amazônica, elencando características geográficas, socioculturais e ambientais, relacionando-as com as práticas pedagógicas ali desenvolvidas, e com as estruturas físicas daquelas unidades escolares que, por suas especificidades, precisam de um olhar diferenciado no momento de planejar a política de financiamento educacional. Discute as limitações e dificuldades encontradas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém-Pará na execução das políticas de financiamento educacional, com foco no período de 2019 a 2023, buscando levar à compreensão de que as características regionais são determinantes para a efetivação de investimentos, uma vez que a estrutura normativa estabelecida em regras legais direcionam a aplicação dos recursos de acordo com a política educacional nacional e que a federalização e a descentralização atribuiu aos municípios a responsabilidade de promover a educação básica fundamental através dos fundos educacionais do FUNDEF e FUNDEB. O texto foca na aplicação do princípio da reserva do possível, no aspecto das definições de prioridades de investimentos e das limitações de aplicação de recursos, por meio dos dados apresentados pelo Portal da Transparência do município de Santarém-Pará.

No capítulo **POR UMA MATEMÁTICA DE SIGNIFICADOS, SABERES, APROXIMAÇÕES E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA**, os autores Emanuely Castro Machado e Ednilson Sérgio Ramalho apresentam uma revisão da literatura com foco nos saberes encontrados na vida cotidiana e, principalmente, cultural e identitária das vivências na Amazônia. Sendo assim, a partir de um refinamento do corpus de pesquisa a partir dos descritores "saberes", "etnomatemática", "Amazônia", "Pará", para identificação e apresentação das aplicações de conceitos matemáticos intrínsecos à vida prática da pluralidade Amazônica quando falamos em ensino de matemática, as quais foram selecionadas 8 que apresentavam foco no ambiente escolar. A partir da revisão das dissertações, é destacada a pluralidade de saberes matemáticos inerentes à cultura, característicos da Etnomatemática apresentada nesse artigo não somente como instrumento de motivação, engajamento, reconhecimento da própria identidade no conhecimento

escolar, mas no olhar a respeito de currículo e o seu papel quando falamos de uma educação intencional.

Em seguida, o capítulo **UM LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DESENVOLVIDAS NO PPGE/UFOPA**, de Ítalo Rayân Batista Mota e José Ricardo e Souza Mafra, faz uma abordagem histórica da Educação Matemática, objetiva apresentar um mapeamento das pesquisas sobre Educação Matemática no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Destacam como resultados preliminares do estudo que, embora o programa seja recente, já há um número considerável de dissertações relacionadas à Educação Matemática, abordando temas como o uso de tecnologias educacionais, formação de professores e aplicação de teorias educacionais no ensino de matemática. O artigo também discute a importância da educação na região amazônica e a necessidade de mais estudos para entender e melhorar o ensino de matemática na região.

Por fim, o capítulo intitulado **PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOMÉTRICOS DAS DISSERTAÇÕES DO PPGE-UFOPA** de autoria de Thiago Henrique Queiroz Silva, Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares e Irani Lauer Lellis, analisa os dados bibliométricos das dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), com ênfase na interseção entre psicologia e educação no contexto da Amazônia Paraense. Buscou compreender como essas dissertações contribuem para a compreensão entre esses dois eixos. O texto destaca por meio da análise bibliométrica das dissertações do PPGE/UFOPA entre 2015 e 2020 um programa caracterizado por estabilidade e consistência na produção acadêmica, tendo a maioria de presença feminina entre os pesquisadores. A variedade de palavras-chave e temáticas exploradas demonstra a riqueza e a interdisciplinaridade das pesquisas desenvolvidas no PPGE.

De forma geral, os capítulos apresentam inquietações, reflexões e primeiros estudos trazidos por mestrandos do PPGE/Ufopa, que relacionam seus objetos de pesquisa com a realidade educacional na Amazônia, considerando a diversidade

cultural, as questões socioambientais e os modelos de desenvolvimento que estejam sob a égide da sustentabilidade. Trata-se, portanto, de um elenco de textos elaborados por docentes e discentes, relacionando suas pesquisas com as discussões e estudos realizados no contexto da Educação e Realidade Amazônica, e propiciam aos leitores, além de conhecer as temáticas das pesquisas que vem sendo desenvolvidas no âmbito do PPGE/Ufopa, também refletir sobre a realidade da educação na Amazônia, considerando a sua especificidade regional, mas sem perder de vista o seu entrelaçamento com o cenário global.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA AMAZÔNIA SANTARENA

Jonathan Rafael Cardoso Guimarães⁶

Daiane Pinheiro⁷

Introdução

Este estudo tem como centralidade o interesse em conhecer a educação de surdos em uma região amazônica a partir de publicações na área que se concentram no espaço específico da cidade de Santarém-PA. Ao voltar-se a uma região localizada em território amazônico, parte-se de problemas já identificados que se materializam na pouca infraestrutura, logística inadequada, pouco ou nenhum saneamento básico e defasagens educacionais importantes (Araújo, 2013).

Entretanto, Colares (2022) argumenta que para além da universalização dos problemas e desafios da Amazônia, é preciso singularizar os contextos. Santarém tem uma localização estratégica e, portanto, contribui significativamente para o desenvolvimento social, econômico de toda a região do baixo Amazonas (Souza, Colares, 2021). Nos últimos anos, Santarém tem sido polo educacional, potencializado com a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) em 2009 e refletindo substancialmente no desenvolvimento regional (Gomes, 2011; Figueiredo, 2020).

No campo de estudos da educação de Surdos observa-se um aumento de pesquisas desenvolvidas na região, em destaque para estudos realizados por pesquisadores vinculados à Ufopa (Calixto, 2021). Compreende-se que a criação dos grupos de pesquisa Gepes (Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos) e Gepeepi

⁶ Especialista em Metodologia do Ensino de LIBRAS pela FETREMIS. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi). Tradutor e Intérprete de LIBRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará. Mestrando do PPGE Ufopa. E-mail: jonathan.guimaraes@ufopa.edu.br

⁷ Doutora em Educação (UL-PT). Professora do PPGE Ufopa. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos (Gpeepi). Docente da Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: daiane.pinheiro@ufopa.edu.br

(Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos) criados na Ufopa nos anos de 2013 e 2014, respectivamente, foram importantes geradores de estudos na área. A atuação destes grupos tem movimentado nos últimos anos o ensino, pesquisa e extensão na região, potencializando o desenvolvimento da educação de surdos e o reconhecimento da diferença cultural, política e linguística desse povo (Cavalcante e Pinheiro, 2014).

Considerando este cenário amazônico e a identificação potencial de estudos na área da educação de surdos na região, este trabalho se interessou em fazer um levantamento de produções acadêmicas que verssem sobre a educação de surdos na região, exclusivamente produzidas pela Ufopa entre os anos de 2013 e 2023. Para isso, optou-se por realizar um estudo bibliográfico (Souza, Oliveira e Alves, 2021) possibilitando levantar em contexto determinado de investigação, publicações relativas ao tema pesquisado. Tendo a identificação dos trabalhos científicos, foram aplicadas a técnica de fichamento (Amaral, 2007).

A fim de delimitar a busca realizada, e sobretudo, demarcar um interesse teórico deste estudo, foram selecionados trabalhos que se filiavam à perspectiva teórica dos estudos surdos em educação. Essa abordagem teórica propõe representar os sujeitos surdos a partir de uma diferença que não está mais no corpo deficiente, mas na língua e portanto na cultura (Lopes, 2007, Thomaz, Lopes; 2018). Para Skliar (2015), pensar o sujeito a partir destas produções é resistir à normalização fortemente associada à educação oral predominante na modernidade. O autor nos convida a reconhecer a diferença de um povo Surdo a partir da “[...] a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos. (Skliar, 2005, p. 07).

O estudo de Skliar (2000) chama a atenção para um discurso sobre a deficiência que, sob uma fachada de cientificidade e neutralidade, oculta o problema da identidade da diferença. Trata-se de um discurso que nega a alteridade e a complexidade da questão do outro. No texto, Skliar explora especificamente a

cultura dos surdos, a qual ele caracteriza como a cultura de uma minoria linguística, sendo essa identidade fortemente expressa por meio da língua de sinais. Tal problema se observa ao não aceitar a identidade do sujeito surdo, sua forma de expressão e vivência, forçando o surdo a viver escondido, sem se expressar, em função da influência que vem da sociedade ouvintista.

Este campo de compreensão transita também pelos estudos culturais em educação, que traz a cultura como uma centralidade no processo de produção de sujeitos. Para Hall (1998) a cultura é um campo de significados em constante processo de produção, reprodução e transformação, influenciado pelas interações sociais e pelas dinâmicas de poder. Nessa esteira, a cultura Surda passa a ser um importante marcador da diferença que deve perpassar pelo currículo escolar (Karnopp, Quadros, 2008).

Stobel (2016) argumenta ainda que o sujeito surdo, como qualquer ser humano, avança ou retrocede, se desenvolve ou fracassa e forma suas identidades nos diferentes contextos sociais em que transita, especialmente na escola. Os surdos se constituem nessas diferentes relações estabelecidas na escola, como exemplo: ora como um sujeito deficiente a ser oralizado, ora como um sujeito cultural ao ser usuário da língua brasileira de sinais. E são esses modos de produção dos sujeitos Surdos nos espaços escolares que interessa a este estudo.

Skliar (2000) argumenta que os Surdos, em meio à imersão linguística da primeira língua, a Língua de Sinais, terão condições de acesso à aprendizagem de todas as disciplinas, considerando a adaptação do ensino com uma abordagem metodológica visual. Ele também sublinha a necessidade de os professores serem fluentes em língua de sinais, enfatizando a importância da presença de professores surdos nos espaços escolares. Quando não for possível, professores bilíngues ouvintes fluentes em ambas as línguas são igualmente importantes. Skliar (2000) sugere que a exposição visual predominante nas aulas pode contribuir para um desenvolvimento equitativo tanto para alunos ouvintes quanto surdos.

Frente a estas considerações, este estudo compreende que os Surdos, para

além do reconhecimento político da língua (Brasil, 2002), tenham o reconhecimento cultural nas práticas educacionais. A língua, enquanto o principal artefato da cultura Surda deve ser valorizada como língua de instrução nos espaços escolares, que deverão desenvolver ainda estratégias de ensino adequadas para o aprendizado do Português na modalidade escrita como segunda língua (Karnopp e Quadros, 2008).

No entanto, a reunião dos resultados observados nestes estudos tem mostrado um cenário ainda complexo no campo da educação de surdos. Embora haja um esforço acadêmico e político para produzir os Sujeitos Surdos enquanto uma comunidade linguística, as escolas enfrentam a falta de intérpretes e professores bilíngues, surdos ou ouvintes. Por outro lado, estudos mais atuais já demarcam a presença de instrutores surdos de Língua Brasileira de Sinais atuantes nas escolas, especialmente na educação infantil

Legislação da educação de surdos

A partir da promulgação da Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e do decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que, em conjunto, garantem direitos fundamentais para os surdos, observou-se uma mudança positiva na visibilidade desses sujeitos, expondo suas possibilidades de progresso a partir de suas escolaridades. Sousa (2021).

No ano de 2002, o Brasil teve o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como língua oficial da comunidade surda no Brasil. Com isso, as pesquisas e a política educacional passaram a se preocupar mais com as áreas da educação de surdos e da linguística da surdez. A língua de sinais se tornou essencial no processo de aprendizagem de maneira que ela admite a igualdade entre os alunos ouvintes e os alunos surdos.

A lei 10.436, conhecida como “lei de Libras”, para além de reconhecer a Língua Brasileira de Sinais enquanto um artefato de expressão linguística das comunidades Surdas do Brasil, potencializou seu uso nos contextos educacionais, sendo mais tarde regulamentada pelo decreto nº 5.626/2005. Por sua vez, este documento estabeleceu

importantes orientações para promover a inclusão social e educacional dos surdos em diversas esferas da sociedade.

Uma das principais contribuições do decreto é a inclusão obrigatória de Libras como disciplina nos currículos de formação de professores e também cursos de fonoaudiologia. Essa medida promove novas produções sobre os sujeitos Surdo e a Surdez, reconhecendo e valorizando a diferença cultural e linguística desses sujeitos. Este documento estabelece ainda sobre a formação adequada para o ensino da Libras, a priorização de professores surdos nos espaços educacionais e a formação para atuação de intérpretes de Libras.

Ao fomentar a educação bilíngue nos espaços educacionais e fortalecer políticas públicas inclusivas, o Decreto nº 5.626/2005 visa superar desafios históricos de exclusão e discriminação, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

Em 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que define diretrizes significativas para a educação de pessoas surdas no Brasil. Segundo Ferreira (2019), a responsabilidade de implementar e promover políticas educacionais inclusivas em todos os níveis e modalidades de ensino cabe ao Estado, à família, à comunidade escolar e à sociedade (p. 45), garantindo, entre outros aspectos, o ensino bilíngue nas instituições escolares.

Outro aspecto crucial abordado pela lei é a necessidade de adaptação curricular para atender às especificidades educacionais dos alunos surdos. Isso inclui não apenas o uso de Libras como língua de instrução, mas também a adaptação de materiais didáticos e recursos pedagógicos para garantir um acesso equitativo à educação.

Além das medidas linguísticas e pedagógicas, a Lei de Inclusão enfatiza a importância da acessibilidade física e tecnológica para pessoas com deficiência (Souza, 2018, p. 23). Isso envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas e tecnológicas que possam dificultar o acesso dos surdos a espaços educacionais, incluindo a implementação de recursos tecnológicos assistivos.

Mais recentemente, em 2021, foi acrescentado na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (Brasil, 2021) a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Brasil, 2021, Art 60-A).

Logo, a legislação visa não apenas a inclusão educacional, mas também a inclusão social e cultural dos surdos, garantindo que eles participem plenamente da vida política, cultural, esportiva e profissional (Strobel, 2016, p. 55). Reconhecendo sua identidade linguística e cultural, a lei incentiva sua participação ativa em diversas atividades sociais, promovendo seu pleno desenvolvimento e cidadania no Brasil.

Educação na Amazônia

Santarém representa a complexidade e a riqueza da Amazônia brasileira. Enquanto a região amazônica do estado do Pará, em seu contexto mais amplo, tem desafios importantes nos campos sociais, ambientais, econômicos e educacionais. Em 2013 Araújo indicava que cidades de regiões Amazônicas estavam entre os mais baixos índices de desenvolvimento humano municipal (IDHM), seguido de um alto percentual de defasagem educacional materializada em fatores como a falta de infraestrutura, recursos educacionais, e formação de professores.

Colares (2022) chama a atenção para a singularização dos contextos amazônicos. Embora haja uma legislação vigente que regulamenta todos os espaços educacionais nacionais, em sua maioria não trazem uma diferenciação pedagógica específica que considere as diferenças e especificidades regionais. Essa diferença

atravessa todos os sujeitos amazônicos, indígenas, ribeirinhos, e também pessoas surdas.

Nesta perspectiva, estudos no campo da educação em contextos amazônicos têm se ocupado na valorização da diversidade, fruto de cada contexto regional específico, considerando uma vasta gama de etnias e culturas existentes nestes espaços (Soares, et.al, 2022). Isso significa que os currículos educacionais precisam ser adaptados para atender não apenas o conhecimento formal, mas também saberes locais, sustentado um ações sensíveis e inclusivas, respeitando as tradições e línguas que ali circulam (Colares, 2018).

Entretanto, Colares (2018) reconhece que as barreiras que dificultam o acesso à educação de qualidade nas áreas remotas da Amazônia, propondo soluções como a implementação de tecnologias e metodologias adaptadas às realidades. Soares, et. al (2022) também enfatizam a necessidade de políticas públicas que garantam transporte, infraestrutura adequada e recursos didáticos para essas regiões. A educação a distância e as tecnologias digitais podem ser aliadas nesse processo, mas precisam ser implementadas de maneira que considerem as limitações locais.

Para Nascimento, Riker e Melo (2020, p.279-280) a educação na Amazônia “pode e deve ser pensada como um instrumento contra hegemônico na região e na sociedade, de modo que atenda às necessidades dos menos favorecidos, muitas vezes, invisibilizados”. Os autores discutem de modo particular a necessidade da garantia de direitos humanos na perspectiva da inclusão escolar, atentando especialmente para o papel das organizações da sociedade civil em contextos amazônicos.

Ainda como ferramenta fundamental no alcance da qualidade da educação na Amazônia, Campos e Souza (2020) levantam a necessidade de formação docente que atende às singularidades e especificidades dos sujeitos. Trata-se olhar para as necessidade de capacitar educadores que compreendam as nuances culturais da Amazônia e que sejam capazes de aplicar metodologias de ensino que respeitem e valorizem o contexto local. Em resumo, a educação na Amazônia, de acordo com esses

autores, deve ser uma construção coletiva que valorize a diversidade cultural, promova a acessibilidade, integre a educação ambiental e capacite os educadores, visando um futuro mais inclusivo e sustentável para a região

Educação de surdos em Santarém

Para compreendermos o contexto histórico da educação especial como um todo, é essencial começarmos com uma visão geral antes de nos concentrarmos especificamente na educação de surdos. Segundo Goch (2017), na rede municipal de Santarém, a educação especial teve seu início em 1991, inicialmente atendendo crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, visão e audição na zona urbana. A partir de 1999, essa modalidade de ensino foi expandida para incluir também alunos da zona rural. Em 2013, observou-se uma mudança significativa na abordagem da educação especial, passando a adotar a perspectiva da educação inclusiva.

Na rede estadual de educação em Santarém a educação especial e inclusiva, segundo Goch (2017) ocorre desde 1977 na Unidade Educacional Especializada Dr. José Tadeu Duarte Bastos, onde a mesma foi estabelecida como referência no atendimento educacional especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais na região, focando no suporte aos alunos com deficiências mentais, auditivas, visuais, físico/motoras e juntamente com o CAP desenvolvem a avaliação educacional, programas de inclusão profissional, programas de apoio aos deficientes visuais e curso de formação para professores no que se refere ao ensino e aprendizado de Libras e Braille.

Segundo Goch (2017), outra instituição que realiza trabalhos voltados a Pessoas com deficiência intelectual, múltipla e autismo direcionado ao atendimento na área de assistência social, saúde e atendimento educacional especializado aos educandos é a instituição filantrópica que é denominada Centro de Atendimento Educacional Especializado Humberto Frazão (APAE), fundada em 1977 em Santarém-PA.

Adentrando especificamente na educação de surdos, no âmbito da rede municipal de ensino, a educação de surdo em Santarém além de seguir com as leis vigentes do país, dispõe da Lei Nº 21.099, de 04 de novembro de 2020 que *“trata sobre a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras nos programas de formação continuada em serviço da Secretaria Municipal de Educação - SEMED para profissionais da educação da rede municipal de ensino de Santarém-Pará*. Este até o momento segue sendo o único dispositivo legal em forma de Lei que foi criado a partir do município de Santarém, demonstrando um avanço para a educação de surdos deste município.

Apesar do avanço que esta lei trará, refletindo nas práticas educacionais e pedagógicas dos profissionais da rede educacional de ensino municipal de Santarém, é incabível pensar que ela resolverá todas as problemáticas que permeiam à educação de surdos do município, sendo que ela trata apenas da inclusão do ensino de Libras nos cursos de formação para os profissionais da educação municipal. Logo, espera-se que futuramente essa disseminação da Libras possam refletir em mais garantias de direitos aos surdos.

Outro dispositivo em vigor é o Plano Municipal de Educação (2015-2025), que, em seu artigo 7º, além de divulgar a quantidade de alunos surdos matriculados tanto no atendimento educacional especializado quanto nas classes regulares, estabelece metas a serem alcançadas até 2025. Uma delas dispõe sobre:

Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocego. (SANTARÉM, 2015, p.91)

Como descrito no Plano Municipal de Educação, a rede municipal de educação de Santarém visa garantir a oferta de educação bilíngue em Libras para alunos surdos

de até 17 anos até o ano de 2025, matriculados em escolas inclusivas. Alcançar a meta de implementar educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos não apenas assegura a inclusão e equidade de oportunidades, mas também enriqueceria a identidade cultural desses alunos ao valorizar a LIBRAS como sua língua materna. Essa abordagem adaptativa ao longo da educação básica não apenas facilitaria o progresso acadêmico, social e emocional dos estudantes, mas também os capacitaria para uma participação mais eficaz na sociedade.

Métodos e materiais

Foram consultados trabalhos exclusivamente produzidos por pesquisadores da Universidade Federal do Oeste do Pará. Assim, a pesquisa se concentrou em levantar referenciais junto ao Sistema Integrado de Biblioteca da Ufopa e ainda, junto aos líderes dos grupos de estudos Gpepi e Gepes. Abaixo foram elencados as seguintes publicações, identificadas entre os anos de 2013 e 2023:

Dos doze trabalhos elencados, foram selecionados 7, os quais compreende-se aproximar aos critérios teóricos delimitados no estudo, os quais têm aproximação com a perspectiva dos Estudos Surdos em Educação.

Resultados

A educação de surdos na região amazônica, especialmente em Santarém, no Oeste do Pará, revela uma significativa disparidade entre teoria e prática, como apontado por Cunha, Santos e Cavalcante (2020). Elas enfatizam a urgência de aprimorar os cursos de formação de professores no que se refere ao ensino de surdos, visando melhorar substancialmente a qualidade do ensino para este público, causando um mal preparo do surdo para o mercado de trabalho e o colocando cada dia mais em subempregos devido não possuírem as exigências de cargos e funções mais elevadas.

Segundo Pereira (2016) uma mudança na inclusão de pessoas com deficiência, deve acontecer a modo que mude os aspectos do modelo educacional antigo, para

assim se alcance um ensino comum e especial, pois não se navega com um pé em cada canoa.

Quadro 1 -Levantamentos de produções sobre educação de surdos na Ufopa

Autores	Ano	Título	Natureza
Amanda MendesSoares	2022	Pessoas com Deficiência eInclusão Escolar: Desafio Dual a Vencer.	Artigo
Bárbara Almeida daCunha	2020	A Surdez na Aldeia: Análisede uma Realidade À Luz daTeoria Histórico-Cultural	Dissertação
Darlene Seabra de Lira	2022	Política pública de educação bilíngue (libras/português) em Santarém - Pará: o que sinalizam os surdos	Dissertação
Gilma da Silva PereiraRocha	2016	Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda	Dissertação
Patricia Siqueira dos Santos, Bárbara Almeida da Cunha, Eleny Brandão Cavalcante.	2020	Uma Reflexão Sobre a Educação de Surdos em Santarém a Partir das Produções Científicas Da Ufopa	Artigo
Patricia Siqueira dosSantos	2020	As Interações da Criança Surda no Espaço da EducaçãoInfantil	Dissertação
Dalianne Luma Mota	2021	Trajetórias Surdas no EnsinoSuperior em Santarém-Pa	Dissertação
Gislany FereiraFernandes	2019	A inclusão e Alunos Surdosno Ensino Superior: Uma Análise do IFPA delatituba-Pa	Dissertação
Fabiane Mota Rabelo	2022	Percepções de Professores de Educação Especial Acerca deSuas Práticas com Alunos Surdo-cegos no Interior da Amazônia	Dissertação
André Dionei, HectorRenan da Silveira Calixto e Lino Arlem Azevedo Baia	2023	A História em Silêncio: O uso de História para Alunos Surdos em Santarém	Artigo
Eleny Brandão Cavalcante e PatriciaSiqueira dos Santos	2020	O Atendimento EducacionalEspecializado Ofertado aos Alunos Surdos em uma EscolaMunicipal de Ensino de Santarém	Artigo
Eleny BrandãoCavalcante	2019	Inclusão de Surdos na Escola em Santarém-PA: O Papel dosProfessores do Atendimento Educacional Especializado	Artigo

Fonte: Elaborado pelos autores, 2024.

Cavalcante (2019, p. 158) aponta que a maioria dos professores do ensino regular ainda não reconhecem plenamente a importância da Libras e de abordagens

pedagógicas específicas para educar alunos surdos, sendo utilizada ainda metodologias ligadas às práticas pedagógicas tradicionais.

A inclusão de surdos em escolas de Santarém-PA depende grandemente dos professores do atendimento educacional especializado, que atuam como a principal ponte de comunicação com os surdos. Além disso, os demais membros da escola utilizam comunicação total, recorrendo a gestos, leitura labial e oralização, mesmo sendo cientes dos aspectos legais e linguísticos que permeiam os surdos. Cavalcante (2019, p. 161).

Cavalcante e Santos (2019 b. p.105) apontam que a comunicação que ocorre com os alunos surdos não tem sido em Libras, logo revela que no ambiente escolar a língua materna dos surdos que é a Libras não deve estar sendo respeitada, exceto quando elas ocorrem com os professores do atendimento educacional especializado.

Ainda Cunha, Santos e Cavalcante (2020), sugerem que o ensino de Libras deveria alcançar o mesmo status social atribuído à língua inglesa, especialmente no contexto da educação formal. Isso poderia contribuir significativamente para a resolução do problema da exclusão dos surdos devido às barreiras linguísticas.

Quanto ao corpo administrativo-pedagógico das escolas, há compreensão dos direitos dos surdos, porém na prática, as soluções para os problemas que afetam a educação desses alunos ocorrem de maneira lenta e provisória. Parece não haver um engajamento significativo, o que acaba prejudicando a implementação efetiva das medidas necessárias (CUNHA; SANTOS; CAVALCANTE, 2020, p. 23).

Seabra (2022) revela que, para a própria comunidade surda de Santarém-PA, não há inclusão linguística, o que compromete o direito à igualdade de um ensino de qualidade e que apesar de estarem inseridos em escolas que se proclamam inclusivas, existem negligências que impedem ações que poderiam resultar em uma nova trajetória educacional.

Quanto à alfabetização de alunos surdos, Rocha (2016, p. 103), revela que este processo nas escolas da rede municipal de ensino de Santarém, ainda é baseado em

abordagens do senso comum, devido à falta de capacitação específica para educadores no campo da educação especial.

Para Seabra (2022, p. 152) a exclusão comunicacional que ocorre durante o período escolar do surdo afeta este em diversos problemas que vão além do educacional.

Essa pessoa Surda se sentiu inferior nas suas experiências educacionais. [...] Ela não participava das atividades por conta da comunicação. Assim, não participar “de nada” é danoso, traz traumas, isso não é inclusão. Ao contrário, é opressão. Por isso, as políticas públicas na área da educação inclusiva não podem desconsiderar as políticas da área da educação bilíngue de surdos. (Seabra 2022, p. 152)

Seabra (2022, p. 153) argumenta que a ausência de profissionais intérpretes de Libras nas escolas de Santarém-PA resulta em uma comunicação baseada predominantemente na oralidade e na audição, o que se mostra inadequado para uma comunicação eficaz e não assegura um aprendizado satisfatório. Além disso, afirma que o modelo atual de educação inclusiva no ensino regular tem falhado em atender adequadamente os alunos surdos.

Cavalcante, Soares e Santos (2012) apontam que a inclusão de alunos surdos em Santarém-PA requer mudanças nas práticas de ensino inclusivo, devendo preparar os professores de alunos surdos para atender as demandas de forma assertiva, oportunizando o aluno surdo o acesso a sua língua materna que é a língua brasileira de sinais - Libras e garantindo o aprendizado de qualidade.

Soares et. al. (2022) acentua que anos antes era irreal pensar em pessoas com deficiência incluídas no ensino regular de ensino, porém o tempo nos mostra que essa realidade obteve mudanças positivas em prol da educação especial. Mesmo com os desafios ainda presentes, essa inclusão está sendo possível e real, dando a eles seus direitos garantidos, trazendo protagonismo aos alunos com deficiências em suas próprias histórias. Com isso podemos afirmar que a caminhada ainda é longa, que ainda não chegamos em uma inclusão ideal.

Considerações

Com base nos resultados apresentados, observa-se que a educação de surdos em Santarém-PA enfrenta desafios significativos com relação às legislações nacionais que regem educação especial.

A discrepância entre as normas legais atuais e a aplicação prática das estratégias educacionais para alunos surdos nas escolas revela um desafio persistente na promoção da educação inclusiva. Embora haja progressos regulatórios em direção à equidade de direitos e oportunidades, a efetiva implementação dessas diretrizes continua sendo inadequada.

É crucial desenvolver abordagens abrangentes e sustentáveis que não só estejam em conformidade com as leis vigentes, mas também enfatizem a formação contínua de professores, a melhoria das infraestruturas escolares e o envolvimento efetivo das comunidades surdas e educacionais. Apenas assim poderemos avançar em direção a um sistema educacional que não apenas respeite, mas valorize toda a diversidade do aluno surdo.

É fundamental que as escolas promovam o reconhecimento e o fortalecimento das responsabilidades de cada membro da equipe na educação de estudantes surdos. Adicionalmente, é essencial que as instituições educacionais atuem de forma proativa, pressionando as autoridades públicas para a efetivação de políticas inclusivas. Isso se torna ainda mais relevante na promoção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na melhoria do processo de aprendizado dos alunos surdos. Ao garantir que todos os envolvidos estejam capacitados e engajados, podemos fomentar um ambiente escolar mais inclusivo, oferecendo maior visibilidade e suporte aos alunos surdos, o que contribui para um sistema educacional mais equitativo e acessível a todos.

A presença do intérprete de Libras nas escolas e salas de aula deve ser reconhecida como fundamental pela comunidade escolar. É ele quem realiza a tradução e interpretação necessárias para que os alunos surdos possam participar plenamente da educação. Sem esse suporte, o acesso dos alunos surdos à educação fica severamente comprometido, prejudicando seu desenvolvimento acadêmico. Além

disso, a presença do intérprete fortalece o sentimento de pertencimento e inclusão dos estudantes surdos na comunidade escolar, ao mesmo tempo que incentiva o interesse pelo aprendizado da Língua de Sinais entre os demais que vivenciam a realidade do aluno surdo.

Na totalidade os estudos indicam a necessidade urgente de reformular as práticas educacionais e promover uma verdadeira inclusão linguística e educacional para os alunos surdos em Santarém-PA, garantindo-lhes o direito ao acesso pleno à educação e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Referências

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, **institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Regulamenta sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

CALIXTO, H. R. S.; BRASILEIRO, T. S. A. Refletindo a educação especial na formação inicial de professores: um olhar sobre as pesquisas. In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (Org.). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. 1. ed. Santarém-PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. v. 1, p. 37-54.

CAVALCANTE, E. B.; SANTOS, Patricia Siqueira dos; SOARES, L. V. **Inclusão de Surdos no Ensino Regular: entre o discurso oficial e a realidade do cotidiano escolar.** In: XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2012, Recife. Políticas, Planos Gestão da Educação: democratização e qualidade social, 2012.

CAVALCANTE, Eleny Brandão; SANTOS, Patrícia Siqueira dos. **Atendimento educacional especializado ofertado aos alunos surdos em uma escola municipal de ensino de Santarém.** In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). Ações e implicações para a(ex) inclusão. 2. ed. Ponta Grossa, PR: Editora Atena, 2020. p. 95-107.

CAVALCANTE, E. B. **Inclusão de surdos na escola em Santarém-PA: o papel dos professores do atendimento educacional especializado.** In: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, Marília, v. 6, n. 1, p. 147-164, 2019. Disponível em:

<<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9309>>. Acesso em: 1 de julho de 2024.

COLARES, A. A. **A Inserção da Amazônia no Modo de Produção Hegemônico e no Projeto Educacional da Modernidade.** Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1-54, 2022. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/404>. Acesso em: 01 jul. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia: para além do território. In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). **Educação e realidade amazônica** – volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 1- 16.

CUNHA, B. A.; SANTOS, P. S.; CAVALCANTE, E. B. **Uma reflexão sobre a educação de surdos em Santarém a partir das produções científicas da UFOPA.** Revista Pedagógica, [S. l.], v. 22, p. 1–26, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5092. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5092>. Acesso em: 1 jul. 2024.

GOCH, Greice Jurema de Freitas. **Políticas educacionais da Secretaria municipal de educação de Santarém no período de 2003 a 2016.** 2017. 160f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2017.

LOPES, L. B., & THOMA, A. da S. (2018). **Estudos surdos em educação no Brasil: A produção do campo no período de 1996-2006.** INES | Revista Fórum, (37), 1-19. Rio de Janeiro. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/197907>. Acesso em: 29 ago. 2024.

LIRA, Darlene Seabra de. **Política pública de educação bilíngue (libras/português) em Santarém - Pará: o que sinalizam os surdos.** 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/782>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

PEREIRA, Denilson Diniz. **Currículo e Atendimento Educacional Especializado-Aee: Espaço-tempo em Parintins na mesorregião do Baixo Amazonas.** Revista Saber Incluir, v. 2, p. e24010-177, 2024.

ROCHA, Gilma da Silva Pereira. **Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda.** 111 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/519>>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SANTARÉM. Lei Municipal nº 21099, de 04 de novembro de 2020. **Dispõe sobre a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras nos programas de formação continuada em serviço da Secretaria Municipal de Educação - SEMED para profissionais da educação da rede municipal de ensino de Santarém, estado do Pará.** Santarém, 2020.

SANTARÉM (PARÁ). Lei Municipal nº 19.829, de 4 de julho de 2015. **Plano Municipal de Educação (2015-2025).** Disponível em: <http://www.santarem.pa.gov.br>. Acesso em: 3 jul. 2024.

SKLIAR, C. (2015). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Editora Autêntica.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Lãs exclusiones del lenguaje, del grupo de la mente. In: GENTILI, P. Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Madrid/Buenos Aires: Santillana, 2000.

SOARES, Amanda Mendes, SANTOS, Beatriz Souza de Sena dos. PEREIRA, Denilson Diniz. BELTRÃO, Nataly Teixeira. SOUZA, Rivillen Barbosa de. **Pessoas com Deficiência e Inclusão Escolar: Desafio Dual a Vencer.** In: III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições, 2022, Santarém-PA. III e IV Encontro Regional do HISTEDBR-UFOPA Educação, Democracia e Diversidade: desafios e proposições. Teresina-PI: Alúmia Editorial, 2022. p. 470-477.

SOUSA, M. de N. da S. BRITO, M. D. O. OLIVEIRA JÚNIOR, E. B. de . CARVALHO, M. C. de A.; MIRANDA, L. S. NASCIMENTO, M. G. P. . **Cultura Surda**. RACE - Revista de Administração do Cesmac, [S. l.], v. 10, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/administracao/article/view/1422>. Acesso em: 23 ago. 2024.

SOUZA, P. A. (2018). **Acessibilidade arquitetônica e tecnológica para pessoas com deficiência**. Editora Saraiva.

STROBEL, K. C. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

STROBEL, K. C. (2016). **Inclusão social e educacional: desafios contemporâneos**. Editora Voz

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A META 4 DO PNE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA/PARA A AMAZÔNIA PARAENSE

Amanda Ferreira Tavares Freitas⁸

Anselmo Alencar Colares⁹

Introdução

A história da educação na Amazônia é marcada por desafios e transformações ao longo dos séculos, tendo como fatores cruciais as suas peculiaridades geográficas, culturais e socioeconômicas. Nessa direção, Colares (2022) enfatiza que

entramos para a história – ou, dito de outra forma, fomos inseridos na história – no início do século XVI e a partir de então, no intrincado processo de disputas do “mundo civilizado”, na transição que resultou na ascensão da burguesia ao poder, na consolidação de um novo modo de produzir e o correspondente projeto societário, entende-se que a compreensão dessa inserção é uma chave importante para adentrarmos no movimento contraditório da presença tardia da escola pública entre nós, e do tipo de educação que foi implantada (COLARES, 2022).

As pesquisas no campo histórico educacional revelam que a educação escolar foi tardiamente implantada no Brasil e destinada a uma pequena parcela da população. Na Amazônia ainda mais tardiamente. Quanto a educação especial o descompasso é maior, pois não foi desenvolvida de forma que atendesse às necessidades dos alunos que são seu público.

⁸ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). E-mail: amanda.tavares@ufopa.edu.br

⁹ Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR UFOPA. Pesquisador Produtividade CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br

Januzzi (2012) afirma que a história da educação das pessoas com deficiência vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios, para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares. Isso tem promovido a reformulação tanto do ensino regular quanto da Educação Especial, com um foco crescente na inclusão plena dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Esse movimento visa respeitar as particularidades individuais e assegurar um ensino de qualidade e aprendizado eficaz para todos os alunos, sem exceção.

No Brasil, nas últimas décadas, tem-se incentivado a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas, no mercado de trabalho e na sociedade em geral. A legislação estabelece o direito, desses sujeitos, de participar dos espaços e processos educacionais compartilhados pela escola, portanto as políticas educacionais devem estar em conformidade com esses princípios, buscando garantir acesso integral e condições equitativas no sistema regular de ensino. Nessa direção, a lei nº. 13.005/2014 estabeleceu que Estados, o Distrito Federal e os Municípios elaborassem os seus planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Caminhando na direção de atender às políticas nacionais, o município de Santarém, localizado no Estado do Pará, instituiu seu Plano Municipal de Educação para alinhar suas metas e estratégias educacionais com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Este plano municipal busca adaptar as políticas inclusivas e garantir a universalização do atendimento escolar para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, promovendo uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar como o município de Santarém-Pará efetiva a implementação da meta 4 do PNE em seu respectivo Plano Municipal de Educação (2015-2025). No que se refere à metodologia, utiliza-se análise documental comparativa, contemplada pelo estudo exploratório. Para tal fim, a pesquisa se fundamentou em autores como: Colares (2011), Medeiros (2021), Saviani

(2007), entre outros e documentos oficiais como: Plano Nacional de Educação, Plano Estadual de Educação (PEE), Plano Municipal de Educação (PME) e outros identificados com potencial para contribuir com a pesquisa.

O artigo se organiza em três seções: a primeira trata-se de um breve percurso histórico sobre a Educação Especial, a segunda seção apresenta o percurso histórico do Plano Nacional de Educação e a terceira seção trata-se da contextualização do município investigado com a análise do cumprimento da meta 4.

O movimento histórico da Educação Especial no Brasil

Falar sobre a história da Educação Especial no Brasil é compreender que não se trilhou uma linha reta, no que diz respeito ao acesso e a permanência de alunos com deficiência, no sistema comum de ensino. Isto porque, historicamente, as concepções de pessoa com deficiência difundidas na sociedade, influenciaram significativamente a sua forma de educação. Dessa forma, falar do movimento histórico da educação desses sujeitos é falar de um conflito histórico inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão escolar.

A educação especial se tornou objeto de discussão há bastante tempo, mais precisamente a partir do século XIX, quando se deram as primeiras iniciativas de novas intenções na educação dos sujeitos com deficiência. A implantação da educação especial, no Brasil, deu-se a partir de influências de movimentos estrangeiros, período em que o Brasil ainda era Colônia Portuguesa. A França era o país onde se localizava a centralidade da cultura e educação. Os primeiros profissionais a atuarem nessas instituições tinham formação na área médica, pois era comum a presença de médicos à frente de instituições educacionais.

Em 1906, começaram, nas escolas do Rio de Janeiro, os primeiros atendimentos a alunos com deficiência mental, realizados por profissionais que estudaram na Europa e trouxeram ideias de modernização para o país. Para participar desses atendimentos, as crianças com deficiência não podiam prejudicar o andamento

das turmas regulares e, para isso, passavam por uma triagem realizada por uma educadora sanitária. Se consideradas aptas, eram encaminhadas à escola.

Na Constituição de 1988, artigo 205, a educação é entendida como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No Artigo 208, inciso I, estabelece a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Tais direitos são reforçados também na Lei nº 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), destacados nos artigos 54 e 55, dessa lei, sendo dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, firmando que pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

É importante observar que muitas das reformas realizadas têm origem em prescrições neoliberais, concretizadas através de acordos firmados com agências multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Nesse sentido, na área educacional brasileira, a reforma realizada visou, entre outras coisas, à universalização da educação básica, principalmente do ensino fundamental, conforme preconizavam as conferências de Educação para Todos (Declaração de Jomtien - 1990) e sobre Necessidades Educacionais Especiais (Declaração de Salamanca - 1994), das quais o Brasil foi signatário. Assim, consubstanciadas em teorias educacionais de base econômica (Teoria do Capital Humano), as declarações de Jomtien e Salamanca preconizavam a educação como elemento do desenvolvimento humano, sob um tom marcadamente “humanista, com enfoque multiculturalista” (DI GIORGI, 1996).

Como parte das ações a serem desenvolvidas no país, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que apresenta, como objetivo, a garantia de aumento do atendimento educacional aos portadores de deficiência de 10% para 25%, nela é destacado o papel da Educação Especial no processo de democratização do acesso das pessoas com deficiência no exercício dos seus direitos e deveres. Significa dizer, portanto, que a pessoa com deficiência tem o direito de estudar, pois há vagas reservadas, especificamente, para ela.

Nesse contexto, a inclusão escolar de alunos com deficiência recebeu atenção significativa em eventos políticos e científicos, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9394/96), que dedicou um capítulo inteiro (Capítulo V, artigos 58 a 60) à Educação Especial. A lei estabeleceu que o atendimento aos alunos com necessidades especiais é responsabilidade do Estado, com educação pública, gratuita e, preferencialmente, na rede regular de ensino. Assim, a Educação Especial, anteriormente separada do sistema educacional convencional, passou a ser considerada uma modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente no ensino regular, marcando um avanço em relação à abordagem integracionista anterior.

Diante então da necessidade de regulamentar os artigos presentes na LDBEN 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Nessa resolução, em um esforço de indicar a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular, em seu artigo 7º, a frase “preferencialmente na rede regular de ensino”, proposta na LDBEN n. 9.394/96, teve o termo “preferencialmente” substituído pelo “extraordinariamente”. Assim, a mudança do texto legal conservou a histórica lógica dual integrado/segregado, alterando, todavia, sua intensidade (GARCIA; MICHELS, 2011).

Contudo, a Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001) tornou-se importante por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional. Ao mesmo tempo, ela expressou a forma como a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmou como hegemônico no campo da Educação Especial.

Nesse contexto, a educação tinha como objetivo a promoção da equidade, valorizando a diversidade e viabilizando a inclusão social.

Em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Ao percorrer a história da Educação Especial desde o Brasil Império até os dias atuais, percebe-se que os marcos históricos incluem períodos que vão da exclusão real às tentativas políticas de inclusão educacional desses indivíduos. É importante ressaltar que outras políticas significativas também foram criadas para garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, as quais não foram mencionadas, mas que foram essenciais para superar alguns paradigmas estigmatizantes impostos pela sociedade. Além disso, o mais relevante desse resgate histórico é entender o que do passado ainda persiste no presente.

Para o público-alvo da educação especial, o direito à educação continua cercado por obstáculos: pela falta de conhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos, pela falta de informações sobre as deficiências e transtornos, pela ausência de legislação que os proteja e, principalmente, pelo maior obstáculo que ainda não foi superado: o preconceito. Ademais, no próximo tópico, abordaremos o percurso histórico do Plano Nacional de Educação (PNE), um documento fundamental para a orientação das políticas educacionais no Brasil.

Um breve percurso histórico sobre o Plano Nacional de Educação

Para abordar de forma específica sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), e especificamente sobre a meta 4, é essencial entender o contexto de sua criação e os caminhos percorridos até sua elaboração. Segundo Medeiros (2021), o PNE exemplifica um planejamento em nível macro, no qual o governo federal, embasado em estudos sobre as dificuldades e lacunas educacionais, desenvolve um plano para suprir essas demandas. Isso envolve a definição de metas claras e estratégias para sua realização.

No início da década de 1930, mais precisamente, em 11 de abril de 1931, emergiram as primeiras ações para a elaboração do PNE através da criação do Conselho Nacional de Educação - CNE. A partir do CNE, criou-se uma comissão para debater sobre a elaboração do PNE, que deveria ser aplicado e executado num determinado período. É importante dizer que a Associação Brasileira de Educação juntamente com o movimento dos Pioneiros da Nova Escola lançou um manifesto "em março de 1932, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível a todos" (ALVES; VIEIRA; AZEVEDO, 2018).

Medeiros (2021) afirma que o Plano Nacional de Educação já era pensado desde o período do império, mesmo que num formato diferente do que temos hoje, bastante embrionário, conforme coloca Cury, "Um embrião longínquo de um PNE pode ser vislumbrado quando, na Constituinte de 1823, se intentava descolonizar o país e erigi-lo em nação una, diversa e efetivamente independente." (CURY, 2011). Somente na década de 30 o assunto PNE ganhou maior abrangência. Segundo Saviani (2007), juntamente com maior visibilidade da luta dos educadores pela qualidade da educação pública é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Este documento sinalizava a necessidade de elaboração de planos de Educação.

Na década de 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, surgiu a recomendação para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) como lei. O artigo 214 da Constituição Federal determinou a criação de um plano "de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público" (BRASIL, 1988). É importante ressaltar que atualmente o artigo 214 foi alterado com uma nova redação.

No final de 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que reforçou a elaboração do plano. Em seu artigo 9 inciso I, trata da responsabilidade da União em elaborar em regime de colaboração com os entes federados, o Plano Nacional de Educação. Em seu artigo 87 institui a Década da Educação e determina o prazo de um ano a partir da publicação desta lei, a União encaminhará ao “Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para 10 (dez) anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

O primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2010), com vigência prevista de dez anos, foi criado em 9 de janeiro de 2001 pela Lei nº 10.172. Com a aprovação do plano, em forma de lei, surge a obrigatoriedade jurídica de suas ações e metas. O PNE é resultado de duas propostas de plano, que fizeram parte da disputa para se tornar lei. Um projeto foi proposto pelo executivo, chamado de “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” e a outra proposta pela sociedade, com a participação de várias organizações, apresentado em contraposição ao governo, chamado de “Proposta da Sociedade Brasileira”. A proposta aprovada foi o projeto de lei proposto pelo executivo (MILITÃO, 2011).

O PNE, aprovado pelo Congresso e sancionada pelo presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo dar condições de acesso e permanência à escola pública a todas as crianças, jovens e adultos. A lei estabeleceu o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas articulados para elaborar os planos decenais.

A União contribuiria com a parte técnica, financeira e estatística (AGUIAR, 2010). Esse plano foi constituído de 295 metas, mas de acordo com (SAVIANI, 2007), foi um plano que não passou de uma carta de intenções, já que, o presidente da

república vetou nove metas que estavam relacionadas ao aumento de recursos financeiros para investimentos na área da educação, ciência e pesquisa.

O atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) tramitou pelo congresso por 3 anos e sete meses. Após adequações no tripé: diagnóstico - diretrizes - metas e discussões, o PNE foi aprovado e sancionado em 25 de junho de 2014 como Lei nº 13.005, pela presidente Dilma Rousseff. O Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes, metas e estratégias que deverão ser planejadas pelos estados e municípios partindo de um diagnóstico das demandas locais. O PNE possui quatorze artigos, vinte metas e 254 estratégias. "A Lei do PNE possui quatorze artigos que especificam e definem prazos, diretrizes, regime de colaboração, metas direcionando quais serão as referências, órgãos de monitoramento e acompanhamento, realização de conferências em diferentes âmbitos da federação" (MEDEIROS, 2021).

O PNE determina como ação de monitoramento que a cada dois anos, no período de vigência (2014-2024), que o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publique estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas. É importante dizer que "A União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano" (Artigo 7º da Lei 13.005/14).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento normativo que estabelece as diretrizes, metas e estratégias para alcançar os objetivos delineados em outros marcos regulatórios, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Medeiros (2021), o PNE é "uma ferramenta da política nacional para atingir os objetivos estabelecidos". Ele orienta estados e municípios visando à harmonização das ações em todo o país, promovendo a unidade na diversidade na construção e implementação de seus próprios planos educacionais.

Nesse prisma, Alvarenga e Mazzotti (2017) reforçam que os [...] 20 itens do PNE elencam, segundo (BRASIL, 2014), as 'metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade'. Essa lei também resguarda a pessoa com deficiência

das desiguais oportunidades que não promovem a vida, bem como de todas as formas de discriminação.

Meta 4 do PNE: Acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado

A meta 4 do PNE propõe a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação em idade escolar (BRASIL, 2014). Por atendimento educacional especializado entende-se que o objetivo do AEE é identificar potencialidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. De acordo com a legislação e as normas em vigor, tal atendimento não substitui a escolarização em classe comum, sendo ofertado no contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública ou em centros de AEE.

Em relação ao PNE, a Meta 4 é voltada à “redução das desigualdades e a valorização da diversidade” (BRASIL, 2015c, p.12 e 13). Dessa forma, a Meta 4 representa um avanço na garantia de direitos das pessoas público-alvo da educação especial e um compromisso assumido pelo Brasil com a inclusão educacional destas, pois garante o cumprimento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Medeiros (2011) afirma que durante as fases de tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional, documentos e notícias divulgadas na época por instituições educacionais revelam que a redação da meta 4 foi alvo de intensos debates. Segundo a autora,

A história de improviso, marcada no discurso alimentado pelos defensores da escola especial, esteve presente nos debates

promovidos para a discussão da referida meta, conforme pode ser observado nos textos dos relatórios elaborados durante a tramitação. Uma meta que tinha como defesa, no texto do Projeto de Lei - PL 8.035, a ideia de Educação Inclusiva na rede regular de ensino gerou uma grande polêmica. Além do objetivo de universalizar o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em escolas regulares, a meta também previa que o Atendimento Educacional Especializado de complementação da aprendizagem seria realizado na própria rede escolar. Diante dessa previsão, as instituições especializadas se mobilizaram para modificação do texto (MEDEIROS, 2011)

Em conformidade, Garcia e Michels (2014) destacam que a Meta 4 é fruto de muitas lutas e embates de movimentos sociais em proveito de políticas que apresentam como propósito de análise a educação especial, no que tange à estrutura, organização, financiamento aos estudantes, aos professores e outros profissionais que lidam com as pessoas com deficiência. O debate gerado em torno da referida meta e o aprofundamento das questões referentes à Educação Especial e Educação Inclusiva ocasionou uma mudança significativa no texto e em suas estratégias. Dessa forma, foram aprovadas 19 estratégias para a Meta 4, a saber:

4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; 4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas; 4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade

identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno; 4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação; 4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; 4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; 4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude; 4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado; 4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; 4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional

especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; 4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos; 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; e 4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. (BRASIL, 2014a)

Para o monitoramento do cumprimento da Meta 4 foram estabelecidos três indicadores: Indicador 4A – Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola. Indicador 4B – Percentual de matrículas em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação. Indicador 4C - Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2014).

O primeiro indicador é monitorado com informações do Censo Demográfico, o que fragiliza o acompanhamento, já que, o Censo Demográfico é no período de dez

anos. O segundo indicador é feito através do Censo da Educação Básica do Instituto Educacional Anísio Teixeira (INEP), com o objeto de ter uma estimativa do número de matrículas e comparar os dados anualmente. O terceiro indicador, cujo objetivo é apurar o percentual de alunos que estão recebendo o Atendimento Educacional Especializado. É importante dizer que para algumas estratégias, não há indicador de monitoramento.

A lei n. 13.005/2014 delegou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a incumbência de publicar, a cada dois anos, estudos para conferir a evolução do cumprimento das metas instituídas no PNE. Segundo o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022, a meta apresenta dois entraves. O primeiro é a diferença temporal dos dados do Censo Demográfico de 2010 usados para monitorar o indicador 4A. O segundo é de cunho metodológico, pois o censo demográfico recolhe informações sobre pessoas com deficiência intelectual e dificuldade ou incapacidade de enxergar, ouvir, caminhar e subir degraus, enquanto o Censo da Educação Básica, empregado para o acompanhamento dos Indicadores 4B e 4C, reconhece as pessoas com “deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que gera bases de dados diferenciadas” (BRASIL, 2022).

Na mesma direção Alves, Vieira e Azevedo (2018), apontam que o grande desafio em relação à Meta 4 diz respeito à disponibilidade de dados que permitam monitorá-la anualmente de maneira integral. Nesse sentido, fica evidente que além de concretizar efetivamente o que está estabelecido na meta, existem outros obstáculos que ampliam os desafios apresentados. Essas dificuldades destacam a complexidade e a necessidade de um compromisso contínuo com políticas públicas que promovam a inclusão educacional no Brasil.

Os desafios da implementação da meta 4 na/para a Amazônia Paraense

Delinear cenários para a educação no Estado do Pará implica no reconhecimento de que abrigamos no contexto amazônico, um rico acervo sociocultural, complementado por riquezas naturais e biodiversidades, que faz desta unidade federativa um importante espaço geográfico de expansão das atividades produtivas e a promoção da qualidade de vida com dignidade para todos os sujeitos inseridos no território paraense (PEE, 2015).

Ainda conforme o Plano Estadual de Educação (2015), a educação escolar assume um papel significativo no processo de transformação social, econômico, político e cultural. Inserida no campo dos direitos fundamentais, a educação assume um papel central no enfrentamento da desigualdade por meio da superação da estrutura social promotora de fenômenos sociais desumanizadores.

Para a Educação Especial não é diferente, pois pensar na constituição da Educação Especial no contexto da Amazônia Paraense é uma tarefa abrangente que certamente permearia por um caminho longo de pesquisas. Por isso, a intenção desse estudo não é produzir um significado homogêneo desse cenário na região, mas buscar discutir e provocar reflexões sob os dados apontados, pois como afirma Colares (2011) produzir História da Educação da Amazônia exige uma atitude de diálogo com o já existente e de articulação com os que se dispõem a compreender a região, em seus múltiplos aspectos. Isto implica dizer também que se trata de um empreendimento coletivo.

Entendendo que não se trata de pensar os povos da Amazônia como um grupo homogêneo, mas trata-se de saber que a Amazônia é constituída por povos diversos, tais como ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre tantos outros. Que esses povos possuem saberes, modos de viver, culturas diferentes e que essas questões precisam entrar na luta pelo direito à educação.

Para este autor refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade. Trata-se de um conceito construído,

arbitrário, carregado de intencionalidades e de historicidade. Nesse sentido, as especificidades desses sujeitos políticos que reclamam seu direito se justificam na dimensão da luta pela terra, pela vida na terra, nas águas e nas florestas. Essa luta se expande na tentativa de garantir o direito à educação, pelo acesso à escola da e na Amazônia, por igualdade de direitos, mas não igualdade que homogeneíza, mas igualdade que garante acesso e continuidade à formação das pessoas com deficiência, desde a educação infantil ao ensino superior.

Partindo desta perspectiva, Oliveira e Colares (2019) afirmam que o olhar para a realidade vivenciada com a heterogeneidade “viva” na região, necessita ser valorizado e incluído nos debates e trâmites da elaboração e implementação de políticas educacionais para a região amazônica. Nesse sentido, iremos entender como o município de Santarém, através do Plano Municipal de Educação (2014-2024) está sistematizando a Educação Especial e efetivando a meta 4 do PNE.

A educação no município de Santarém foi regulamentada por meio de dois Planos Municipais de Educação, o primeiro PME (2004-2013) foi aprovado através da Lei nº 17.867, de 03 de novembro de 2004 e o segundo PME (2014-2024), aprovado através da Lei nº 19.829/2015, de 14 de julho de 2015, o qual é nosso foco de análise. Os planos estabelecem metas e estratégias para o decênio e “[...] contemplam diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como várias temáticas do campo educacional.” (SANTARÉM-PA, 2015).

Em relação à Meta 4 do PNE, o município de Santarém, em seu Plano Municipal de Educação (PME) em vigência, procurou manter, em grande parte, o texto do PNE e do Plano Estadual de Educação (PEE). A Meta 4 do PME foi definida com 27 estratégias, apresentando poucas adequações em relação ao PNE e menos estratégias comparadas ao plano estadual, o qual possui 31. Dessa forma, a seguir serão apresentados alguns dados municipais referentes ao cumprimento da Meta 4 e seus respectivos indicadores. Esses dados permitirão reflexões sobre a realidade atual do município, os avanços ocorridos nesses números e as áreas do planejamento que merecem maior atenção.

Embora a estratégia 4.11 preveja "[...] definir, no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e políticas de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (SANTARÉM-PA, 2015), os relatórios que deveriam conter esses indicadores foram publicados somente em 2021, seis anos após a aprovação do PME, compreendendo o período de 2015 a 2021, sendo que não tem dados referentes ao ano de 2021. Nesse contexto, potencializa as dificuldades para identificar os desafios e avanços sem a disponibilização desses indicadores pelo município.

Em relação ao indicador 4A: "Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola", o relatório municipal apresenta os seguintes dados:

Figura 1: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola

ANO	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	INDICADOR ALCANÇADO?
Meta prevista	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Meta executada	00,0	100,0	96,4	97,6	98,0	98,5	00,0	00,0	NÃO

Fonte: Relatório de resultados da Educação Municipal, 2021

O painel de monitoramento do PNE indica que, até 2010, o estado do Pará havia atingido 78% da meta. No entanto, essas informações estão desatualizadas, baseando-se no censo demográfico de 2010. Por outro lado, o painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica do Inep mostra que, em 2023, o Pará atingiu 99,4% da meta. Em 2014, estavam matriculados 28.235 alunos com deficiência na educação básica, com mais da metade dos alunos apresentando deficiência intelectual. Em 2023, o número total de alunos matriculados subiu para 71.269, representando um aumento expressivo de 152,41%.

Sobre esses dados é importante ressaltar ainda que tivemos um aumento no número de matrículas garantindo o acesso, entretanto, não podemos avaliar as condições favoráveis desse acesso. Nesse sentido, é relevante destacar, também, que no ano de 2022, 20.503 alunos com deficiência estavam matriculados no ensino fundamental anos finais, no ano seguinte o número de alunos com deficiência no ensino médio caiu para 7.634 matrículas.

A partir desses dados, pode-se inferir que a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Uma vez que as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, agindo na esfera de uma sociedade excludente, produzem apenas mecanismos de contenção dos excessos, o que poderia ser uma explicação para essa disparidade entre o número de matrículas de pessoas com deficiência no ensino fundamental e o número de matrículas no ensino médio. Portanto, trata-se, segundo Sanfelice (2006), de uma política compensatória dentre outras avaliadas por indicadores quantitativos mais do que qualitativos.

Já o indicador 4B: "Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação", o relatório municipal expõe que

A última aferição desse indicador, em 2019, apontava o percentual de 85,0% (oitenta e cinco) p.p, de matrículas. Em 2018, 15,0% (quinze) p.p seriam necessários para a universalização da AEE. Contudo, em 2020 não foi possível consolidar os dados das matrículas em função do ano atípico, em decorrência da pandemia da COVID-19, entretanto, com o retorno das aulas presenciais, no início do segundo semestre de 2021, tais estatísticas serão aferidas e atualizadas" (SANTARÉM-PA, 2015)

Já o painel de monitoramento do PNE apresenta que até o ano de 2022, o município atingiu a meta de 100% tanto em escolas urbanas como em escolas rurais. Segundo o painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, em 2023, 0,56% dos alunos com deficiência ainda estão matriculados em classes especiais. Nesse sentido, é possível notar que o estado vem seguindo as orientações e as exigências

legais garantindo que os alunos com deficiência sejam matriculados nas classes comuns do ensino regular, conforme a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Além disso, urge reforçar que a escolarização do aluno Público-alvo da Educação Especial em classe regular, não se refere somente a socialização, mas a sua aprendizagem de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, artigo 28, parágrafo V: “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (BRASIL, 2015).

Em relação ao indicador 4C: “: Percentual de matrículas na Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado”, o relatório municipal apresenta que

A rede municipal de ensino de Santarém pretende a universalização desse indicador até o final da vigência do atual PME (2015-2025). Para tanto, precisa crescer, no mínimo, a uma taxa de 3.0% (três) p.p, nos próximos 5 (cinco) anos. Ressalta-se que embora essa meta não fora alcançada, porém os números são alvissareiros, isto é, são positivos, de acordo com a última aferição se atingiu o percentual de 85,0% p.p, conforme o estabelecido (SANTARÉM-PA, 2015).

Segundo o PNE em movimento, o Estado do Pará atingiu, no ano de 2022, 55,5% da meta, entretanto o município de Santarém tem um decréscimo em relação ao estado com um percentual de 53,4% de alunos que recebem esse tipo de atendimento.

Sobre o AEE é importante destacar que este complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010).

Nesse sentido, para que o aluno com deficiência receba efetivamente um atendimento educacional especializado, é necessário dispor de um espaço físico adequado que permita ofertar um ensino de qualidade. Na contramão disso, segundo os dados do painel de Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, em 2023, Santarém dispõe de apenas 28,9% de salas do AEE ou sala de recursos multifuncionais na sua rede de ensino, sendo 46,2% nas escolas da rede estadual e 25% nas escolas da rede municipal.

Os dados expostos nos convidam a revisitar o conceito de ambiente inclusivo proposto por Sassaki (2009) o qual aponta que, para a escola ser um ambiente inclusivo, precisa levar em consideração a acessibilidade sob diversas perspectivas: arquitetônica (sem barreira física); comunicacional (sem entraves na comunicação entre as pessoas); metodológica (sem obstáculos em técnicas e métodos de educação); instrumental (sem barreiras em ferramentas, instrumentos dentre outros); programática (sem objeção nas políticas públicas); e atitudinal (sem preconceito e discriminação perante as pessoas com deficiência). Nesse caso, a acessibilidade deverá ser projetada sob os moldes do desenho universal, beneficiando a todas as pessoas, independente de terem ou não alguma deficiência.

Avançar nesse sentido requer um esforço conjunto de pesquisadores, educadores, gestores e comunidades locais, visando desenvolver estratégias inclusivas que atendam verdadeiramente às demandas e potencialidades da região amazônica. Isso inclui investimentos em formação de professores, infraestrutura escolar adequada, materiais didáticos acessíveis e políticas públicas que promovam a equidade e a justiça social.

Como afirma Vygotsky e Luria: “as pessoas com deficiência, mesmo tendo grandes especificidades em seus desenvolvimentos, podem e devem frequentar a escola, e o que está lhes ensina deve projetá-las a outro patamar, deve transformá-las, metamorfoseá-las, devem contribuir para que passem de crisálidas a borboletas. Essa seria, pois, a escola que poderíamos chamar de inclusiva.

Considerações Finais

A Educação Especial vem ganhando espaço nas agendas internacionais, sendo discutida à luz da defesa dos direitos humanos da igualdade, como maneira de compensar o processo de discriminação vivida pelas pessoas com deficiência ao longo da história (BARBOSA et al., 2018). No Brasil, pode-se ver o reflexo das políticas educacionais mundiais desde a década de 80 acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e da elaboração de leis específicas para legitimar esses direitos.

Nesse sentido, o PNE foi criado com intuito de ampliar o acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional, garantindo direitos constitucionais consagrados, como o exposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 214). Os dados apontam que o acesso de alunos com deficiência em escolas regulares já é uma realidade no sistema educacional brasileiro, inclusive na Amazônia Paraense, contudo ainda é preciso construir uma proposta pedagógica que vá ao encontro das suas necessidades, rompendo com as políticas de dominação e exclusão e com as formas tradicionais de organização das instituições que igualam os sujeitos, não levando em consideração suas diferenças.

Para Martins (2012), é um desafio para os sistemas educacionais construir uma escola numa perspectiva inclusiva que atenda adequadamente estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem. Para garantir a educação inclusiva, não basta o acesso à escola regular, é necessário um ensino que seja de qualidade para todos e que considere as necessidades reais dos educandos.

As escolas na Amazônia precisam se tornar inclusivas, e para isso, é fundamental não ignorar as características individuais dos alunos. Para se consolidar como uma escola inclusiva, é necessário se basear em princípios como direito, acesso e permanência. No caso da permanência do aluno com deficiência, isso só será possível se forem proporcionadas as condições adequadas para o seu desenvolvimento. Essas condições formam a base necessária para que a educação inclusiva se torne uma

realidade. Corroborando, nesse sentido, Martins e Leite (2014) sinalizam que a educação inclusiva pressupõe o direito a uma educação igualitária, justa e que atenda às especificidades de todos, desencadeando, por sua vez, no desenvolvimento acadêmico e na emancipação social.

Os dados apontados neste estudo permitiram uma breve análise do panorama inclusivo do município e do estado do Pará, no entanto, não definem esse cenário. Repensar os modos como a inclusão vem sendo narrada, é um caminho inevitável. Se a universalidade é a formação humana com escola para todos, a sala de aula, como particularidade da educação que inclui, precisa, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade historicamente desenvolveu.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Marcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001- 2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, B. T. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017.

ALVES, Amanda Maria Gomes C.; VIEIRA, Andreia Patrícia Alves V.; ARAÚJO-AZEVEDO, Jacy. A Educação Especial no Contexto do Plano Nacional de Educação 2014-2024. **EDUCAÇÃO**, v. 2014, p. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, Santarém, v. 12, p. 1-54, 2022. Disponível em: <
<https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>>. Acesso em: 08 mai. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia: questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960/7521>. Acesso em: 28 jun. 2024.

Brasil. Estado do Pará. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 24 jun. 2015. Disponível em: [\[https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educac-a-o-do-para,2c172055-aa87-4e0b-8a3d-209beb631594\]](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/plano-estadual-de-educac-a-o-do-para,2c172055-aa87-4e0b-8a3d-209beb631594). Acesso em: 10 jun. 2024

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022** [recurso eletrônico]. – Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 mai. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 07 de julho de 2015.** Dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência. 2015. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 jul.

1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por um novo Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.v.25, n.1, p.p.13-30, jan./abr. 2009. Disponível <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325>>. Acesso em: 08 mai. 2024.

DI GIORGI, C. A. G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. **Revista Nuances** – volume II – out.1996. Unicamp, SP.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 105-124, maio-ago. 2011.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011-2020): o financiamento da educação em análise. **X EDUCERE**. PUCPR. Curitiba, 2011

MEDEIROS, L. P. DE. **Cumprimento da meta 4 do Plano Nacional de Educação**: estudo realizado em Municípios da Região dos Lagos/RJ. Disponível em: Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/handle/1/21784> . Acesso em: 4 mai. 2024

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Gráfico do Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 4 mai. 2024

OLIVEIRA, Talline Luara Moreira Melo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. O plano municipal com vista ao atendimento do Plano Nacional: análise das perspectivas para a educação em tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. 1-23, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337955787_O_plano_municipal_com_vista_ao_atendimento_do_plano_nacional. Acesso em: 24 jun 2024.

PINHEIRO, Daiane. A educação especial no contexto amazônico: intercorrências políticas, culturais e sociais. **Revista EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, ano 7, vol. XIII, n. 2, p. 78-94, jul.-dez. 2014. Acesso em: 26 jun. 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTARÉM. **Relatório de resultados da educação municipal**. Santarém, PA, 2022. Disponível em: <https://transparencia.santarem.pa.gov.br/educacao/relatorio-de-resultados/relatorio-de-resultados-da-educacao-municipal-64c7f900c9faa>. Acesso em: 6 jun. 2024.

ROPOLI, E. A. et al. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. 2005. 51f. Artigo Científico – UFC/MEC, São Paulo, 2005.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA PARAENSE: CONTRADIÇÕES E DESAFIOS DO COMPONENTE PROJETO DE VIDA

Rayane Duarte Moreira¹⁰

Maria Lilia Imbiriba Sousa Colares¹¹

Leandro Sartori¹²

Introdução

A reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída pela Lei nº 13.415/2017, trouxe uma série de mudanças significativas no currículo escolar, descrito em seu art.35, parágrafo 7º, pois “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

Diante da normatização do governo federal, os Estados ficaram responsáveis pela implantação do novo ensino médio em suas respectivas redes, visto a autonomia dos sistemas de ensino garantida pela Constituição Federal, Art.211, que estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal, e os municípios organizarão seus sistemas de ensino em regime de colaboração, garantido também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Assim, cada ente federativo tem sua autonomia para organizar seu sistema de ensino, bem como implementar políticas estabelecidas, como é o caso do novo ensino médio. O Ministério da Educação- MEC, estabeleceu as diretrizes na Base

¹⁰ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pedagoga pela Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas/HISTEDBR/UFOPA E-mail: rayanemoreiraacd@gmail.com

¹¹ Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Docente do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/Ufopa. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas/HISTEDBR/UFOPA. Pesquisadora Produtividade CNPq. E-mail: liliacolaress@gmail.com.

¹² Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias PPGECC/UERJ. Procientista da UERJ. Orcid: 0000-0001-6073-1313 . E-mail: leandrosartorigoncalves@yahoo.com.br

Nacional Comum, no entanto, cada estado e município tem autonomia para definir as formas de implantar, a considerar suas particularidades e necessidades.

Entre as alterações no ensino médio, destaca-se a inclusão do componente curricular "Projeto de Vida", cujo objetivo é orientar os estudantes na construção de seus projetos pessoais e profissionais. Este texto objetiva investigar as implicações do componente curricular Projeto de Vida, conforme delineado no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), explorando a concepção de educação presente nesses documentos. Portanto, problematizamos: qual é a concepção de educação presente no documento curricular que norteia a implantação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará, em particular, no componente curricular do itinerário formativo chamado Projeto de Vida?

No estado do Pará, essa nova estrutura está embasada no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA, 2021), disponibilizado pela Secretaria De Estado e Educação- SEDUC/PA. Um dos componentes que compõe o item "itinerários formativos" no Ensino Médio é o Projeto de Vida. A metodologia deste artigo é de uma abordagem qualitativa, baseada na análise documental do documento curricular do Estado do Pará-DCEPA (2021) e do caderno guia do componente curricular, Projeto de vida (2022), publicado pela Secretaria de Estado de Educação- SEDUC-PA. A análise concentrou-se em identificar os objetivos e concepção de educação presente nos documentos.

O presente texto está estruturado em duas subseções: a primeira, aborda as diretrizes presentes no documento curricular do Estado do Pará; a segunda, trata da análise do Projeto de Vida.

A concepção de educação e formação presentes DCEPA

A Reforma do Ensino Médio no Brasil estabeleceu uma série de mudanças no currículo, incluindo a introdução de dois eixos, o de Formação Geral Básica e o de Itinerários Formativos, além de institucionalizar a Base Nacional Comum Curricular

como orientadora das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas áreas de conhecimento (Kuenzer, 2017). O eixo de Itinerários Formativos se organiza a partir da ideia de protagonismo juvenil, em que o jovem seria mobilizado a refletir sobre seu próprio projeto de vida e fazer opção de aprofundamento de estudos em uma área de conhecimento ou de formação profissional.

Embora a lei tenha sido promulgada em 2017, o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) foi oficialmente disponibilizado em 2021. A aprovação do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA – Etapa Ensino Médio) representa um marco na reformulação do ensino médio no estado. Este documento alinha a educação paraense às diretrizes nacionais estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PA) por meio da Resolução nº 148, de 12 de agosto de 2021 e contou com o suporte do Parecer nº 166, de 12 de agosto de 2021.

É possível afirmar que a disponibilização do Documento Curricular do Estado do Pará em 2021 reflete a complexidade do processo de adaptação e implantação da reforma, conjugado com os desafios colocados pela complexa conjuntura política no período de 2017 a 2021 e a crise sanitária da Covid-19. A criação do documento é destacada pela Secretaria de Educação como a necessidade de reorganização do Ensino Médio no estado do Pará de forma que pudesse contemplar, na amplitude da Amazônia paraense, as diferentes juventudes, que precisariam ter suas necessidades e expectativas atendidas, resguardando as identidades e promovendo o protagonismo juvenil.

De acordo com as informações contidas na DCEPA (2021), o ensino médio tem como sua concepção de educação e formação integral basilar a concepção sócio-histórica, que analisa a dimensão social como a construção, onde os indivíduos organizam suas relações com seu grupo.

Foi definido as diretrizes teórico-metodológicas que partem de uma *Concepção de Educação Sócio-Histórica*, tendo como perspectiva de ensino médio a *Formação Humana Integral das juventudes* em suas pluridiversidades e territorialidades, a partir de um *Currículo Integrado*, que busca histórica e dialeticamente integrar a base propedêutica das

áreas de conhecimento curricular (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com a dimensão técnico profissional, que a Educação Profissional e Técnica (EPT) proporcionará ao currículo do ensino médio, bem como, na sua articulação com as quatro áreas de conhecimento, possibilitarão, construirmos um processo formativo mais alinhado não só aos interesses dos nossos jovens como também das demandas da sociedade em que vivemos. (Pará, 2021, p.22. Grifos do autor).

A proposta descrita, em tese, valoriza a formação integral dos estudantes e a integração de conhecimentos com as territorialidades, enunciando uma concepção educacional que seria diferente dos documentos publicados no âmbito federal. Entretanto, nota-se a reprodução da estrutura curricular prevista na lei federal, em que o estudante precisaria optar por um caminho formativo em específico e se formaria a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Apesar da enunciação formal de pressupostos educacionais que seriam distintos, no texto mantém-se como concepção dominante a pedagogia das competências e a valorização da multiculturalidade.

No contexto da reforma educacional brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elemento base da elaboração da DCEPA (2021), emerge como um documento cuja organização se dá com base nas competências e habilidades. A ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades reflete uma estratégia de formação de sujeitos que atendam às exigências do mercado de trabalho contemporâneo. A substituição do conceito de conhecimento pelo de competências e habilidades revela uma concepção tecnocrática da educação, onde o valor do saber é medido por sua utilidade imediata e sua capacidade de ser aplicado em contextos específicos. Além disso, há maior ênfase na formação atitudinal e de capacidades socioemocionais. Essa abordagem, ao focar na preparação técnica e na eficiência produtiva, reduz o papel da educação a uma espécie de treinamento funcional.

Silva e Boutin (2018, p.528) corroboram que a atual reforma do ensino médio se distancia a largos passos dos requisitos de uma educação integral. Ao considerar as diretrizes curriculares do Pará, percebe-se que há a enunciação formal de diálogo e

embasamento com a concepção Sócio-histórica, no entanto, não há ruptura com a estrutura curricular fragmentada da reforma do ensino médio. Além disso, conjuga-se a estrutura fragmentada da reforma com conceitos multi e interdisciplinaridade, dialogando com a perspectiva curricular pós-moderna (Malanchen, 2014). Vejamos o trecho:

Essa identificação com os movimentos de resistência e de contra hegemonia, na história do Pará e de sua população, evidencia, ainda, o esforço de deixar presente no DCEPA as questões multi e interculturais que compõem a identidade paraense e que dialeticamente encontra-se em constante transformação. Por esse motivo, optou-se política e pedagogicamente por não se reproduzir em sua totalidade a política nacional em curso. Dialoga-se com ela, mas se realiza um processo de construção de um documento autônomo, mais coerente com as realidades paraenses. (...)

(...)embora os documentos da BNCC e o DCEPA sejam diferentes quanto à concepção de educação e de ensino, conservam alguns aspectos estruturantes em função do ordenamento constitucional, legal e normativo da Reforma de 2017. Por isso, optou-se pela manutenção da organização curricular a partir das competências e habilidades (...) (Pará, 2021, p.32).

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA) anuncia a influência de autores de base epistemológica diferentes e, em muitos aspectos, conflitantes, como alguns vinculados a pós-modernidade: Nilda Alves que trabalha a partir da perspectiva dos cotidianos; José Moran que trabalha com metodologias ativas; D'Ambrósio com conceitos de Etnomatemática; Boaventura de Souza Santos e a relativização da ciência; entre muitos outros. E outros autores vinculados à perspectiva crítica, como: Saviani, Gasparin, Libâneo, Marise Ramos e Gramsci.

Não é pretensão deste trabalho aprofundar as vertentes epistemológicas do documento, mas consideramos importante ponderar que: nos autores do campo crítico encontra-se a defesa de que a escolarização se ocupe da socialização dos conteúdos científicos, estéticos e artísticos mais desenvolvidos no mundo contemporâneo, além da defesa de que a educação se embase na formação omnilateral dos sujeitos a partir de uma escola unitária; em contraposição, os estudos

multiculturais e dos cotidianos pressupõem as possibilidades de caminhos formativos não unitários, mas que possam ser diversos e ajustados as identidades dos indivíduos e grupos sociais.

Com isso, o documento paraense opera a partir de uma contradição epistemológica e não nega o princípio da multiplicidade de arranjos curriculares contida na reforma do Ensino Médio, o que contraria, em princípio, a ideia de formação omnilateral e escola unitária. Nesse sentido, caberiam maiores esclarecimentos no documento a respeito do ecletismo epistemológico encontrado. Ao analisar o DCEPA mais de perto, torna-se evidente uma contradição entre o que é anunciado e o que efetivamente se materializa no documento. Embora os princípios de uma educação integral, inspirados por Gramsci e Saviani, por exemplo, sejam mencionados, o currículo proposto não incorpora plenamente essa concepção. O documento parece se eximir da responsabilidade de implementar uma educação que, de fato, atenda às múltiplas dimensões do ser humano, conforme preconizado por esses autores, ao legitimar a escolha de um único itinerário e ao continuar se guiando pela lógica individualista, pela noção de escolhas e construções individuais dos estudantes e pela formação atitudinal por competências e habilidades de cunho socioemocional e cognitivo para a inserção no mundo do trabalho. O DCEPA, ao privilegiar itinerários formativos alinhados à pedagogia das competências, acaba por esvaziar a proposta de uma educação integral em suas múltiplas dimensões. Essa isenção revela um distanciamento entre o discurso teórico e a prática educativa, perpetuando uma educação que, ao invés de emancipadora, acaba por reforçar as desigualdades sociais e econômicas.

A educação, por seu caráter intencional, deve ser planejada de forma a promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, proporcionando-lhes a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, com vistas à superação das desigualdades sociais (Saviani, 2003). Logo, defende-se uma educação que promova a consciência política e a participação ativa dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Em sua visão, a escola tem

um papel central na formação do indivíduo, devendo oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral, indo além da preparação técnica, desenvolvendo a autonomia, a capacidade crítica e a participação ativa dos estudantes na transformação social.

De acordo com o documento curricular do estado do Pará (2021), a etapa do ensino médio tem duas nucleações formativas, sendo elas: Formação Geral Básica- FGB- que destina-se a consolidação das aprendizagens do núcleo comum do currículo; e a Formação para o Mundo do Trabalho- FMT- responsável pelo aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes em uma das quatro áreas de conhecimento curricular ou ainda na articulação com a educação profissional, consistindo no núcleo diversificado e flexível que se dará por meio das itinerâncias, ou seja, os itinerários formativos.

O DCEPA (2021), fundamenta o currículo em três pilares curriculares: respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade; e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Essa proposta pedagógica está presente em todas as etapas da educação básica no estado do Pará, mas na etapa do ensino médio ganha maior profundidade, com foco no protagonismo juvenil. Nessa perspectiva, segundo o DCEPA:

por isso, se está apostando no protagonismo juvenil como potência deste projeto pedagógico, pois se entende que, com o grupo estudantes engajados e mobilizados se tem grande oportunidades não só da garantia dos direitos a educação destes atores, como determina a legislação vigente, mas principalmente a garantia social das aprendizagens dos alunos, no que tange processos mais equânimes de acesso, permeância e conclusão com sucesso na etapa final da educação básica. (Pará, 2021, p.23).

A aposta no protagonismo juvenil se apresenta como uma força motriz do projeto pedagógico, pressupondo que isso garantiria processos equitativos de acesso,

permanência e conclusão com sucesso na Educação Básica. Sobre o discurso do protagonismo juvenil:

O currículo aqui apresentado desenvolve a mudança de uma arquitetura que perpassa os diversos campos da educação, para integrar conhecimentos e experiências importantes para a formação de jovens comprometidos com as questões pessoais, coletivas, sociais, culturais e ambientais. *Busca possibilitar às juventudes desse imenso estado, entrelaçado por rios, matas, campos, estradas e concretos, o aprofundamento do olhar crítico, como um processo de construção coletiva com compromisso histórico e transformador do mundo.* (Pará, 2021, p.25 - grifos nossos).

Assim, o protagonismo juvenil pode criar a aparência de empoderamento e participação democrática, enquanto as estruturas fundamentais de desigualdade e exploração permanecem inalteradas. O combate à desigualdade e a exploração deveria ser parte de um movimento mais amplo de luta pela justiça social e pela superação das contradições do sistema capitalista. Além disso, a destinação de tempos e espaços de ensino-aprendizagem condicionados à lógica da formação individual para a construção de projetos de vida corrobora o discurso da individualidade, da responsabilização dos sujeitos e da meritocracia (Catini, 2020).

É necessário que se fortaleça a conscientização para compreender a maneira como o Estado apropria do sistema educacional como um instrumento ideológico para manter sua hegemonia e moldar a sociedade de acordo com seus interesses, demonstrando a aplicação concreta da pedagogia de hegemonia na educação. É evidente o papel do estado capitalista, na promoção de uma pedagogia de hegemonia - a pedagogia das competências -, da educação que reforça e legitima as estruturas de poder existentes na sociedade, utilizando do sistema educacional como instrumento para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, alimentando as aparelhagens de controle do estado, que muito se esforça em investir recursos para moldar a sociedade conforme seus interesses, ainda que nos discursos pedagógicos sejam explicitados pressupostos com aparência progressista.

Projeto de Vida: Implicações da pedagogia das competências para a ampliação das desigualdades educacionais.

Na reforma do ensino médio, segundo Araújo (2018), a educação básica mínima restringe as possibilidades de ascensão social e profissional dos jovens pobres ao não lhes fornecer uma base sólida e diversificada de conhecimentos. A reforma do ensino médio é vista como uma imposição de uma educação básica mínima, que foca em habilidades e conhecimentos imediatos e utilitários, em detrimento de uma formação ampla e crítica. O texto materializado na Lei 13.415/2017, bem como os documentos orientadores da reforma, indica os quatro pilares da educação enunciados em conferências internacionais, conceito oriundo da chamada Pedagogia de Competências. Com especial ênfase no *aprender a aprender*.

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (Duarte, 2004, p. 29).

Nesse sentido, o projeto de vida poderia ser interpretado como um dos elementos que favoreceriam a consolidação das habilidades individuais dos educandos, preparo e adaptação às demandas do mercado produtivo. De modo geral, o projeto de vida seria o componente curricular em que se estimularia o jovem a pensar sobre seu próprio futuro, traçando estratégias individuais para que atinja seus “sonhos”. Logo, faz-se necessário compreender a forma como o Estado do Pará, que ora apresentou pressupostos progressistas no campo educacional, implementou o projeto de vida.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), por meio da Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN) e da Coordenação de Ensino de Médio (COEM), elaborou um conjunto de Cadernos Orientadores para auxiliar o trabalho nas escolas da rede pública estadual de ensino. Dentre eles, o Caderno Orientador Projeto de Vida, que sintetiza as reflexões e concepções presentes no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), oferecendo diretrizes para a implementação do componente curricular nas escolas. Este caderno, segundo Pará (2022), visa fornecer aos professores estratégias metodológicas que fomentem o protagonismo dos jovens paraenses em todos os momentos e espaços da escola. O material enfatiza a importância de um trabalho pedagógico participativo, centrado nos direitos à educação e aprendizagem dos estudantes e que corresponda às expectativas da juventude.

Segundo o documento

O Projeto de vida, apresenta-se como uma unidade curricular obrigatória nos 03 anos do ensino médio, com dupla intencionalidade: uma que busca possibilitar a integração entre as dimensões pessoal e coletiva, integrando a vida, o trabalho e a cultura de maneira geral, com vistas a oportunizar aos indivíduos pensar sistematicamente sobre seus futuros, para tomada de decisões a respeito deste, de forma fundamentada e ainda no contexto presente. (Pará, 2021. p.8).

O projeto de vida configura-se, portanto, enquanto elemento de integração entre as nucleações da Formação Geral Básica e a Formação para o Mundo Trabalho, ou seja, estende-se por todo o currículo, dando sentido à toda organização do trabalho pedagógico ao incorporar as demandas dos múltiplos sujeitos do ensino médio paraense (Pará, 2021. P. 384- 385).

O Projeto de Vida é delineado como uma disciplina transversal, que perpassa todas as áreas do conhecimento e se articula com as práticas pedagógicas cotidianas. A implementação do Projeto de Vida levanta questões sobre sua efetividade e adequação à realidade dos jovens, especialmente em contextos como o Pará, com suas particularidades socioeconômicas e culturais.

A análise a partir do DCEPA (2021) revela que o Projeto de Vida é apresentado como um eixo central do novo ensino médio no Pará, com o objetivo de promover o

desenvolvimento dos estudantes, considerando suas dimensões pessoal, social e profissional. O documento destaca a importância do protagonismo juvenil e da construção de projetos de vida alinhados aos sonhos e aspirações dos jovens. No entanto, a análise também aponta para algumas lacunas e contradições.

O Projeto de Vida é um percurso educativo que não se inicia no ensino médio, nem tão pouco se conclui na etapa final da educação básica, ele está intrínseco a todos os processos como um importante Vir a Ser modificado dialeticamente. É aberto e dinâmico para novas descobertas e investigações, que se materializam em tempos e espaços múltiplos. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível o estabelecimento de um espaço flexível de debate e estudo - fundamentados em um processo gnosiológico – que possibilitem aos sujeitos do ensino médio a reflexão crítica de suas condições sociais, econômicas e culturais para pensar estratégias de mobilização social e por conseguinte o estabelecimento de suas territorialidades. (Pará, 2021, p.8).

Embora o texto enuncie uma preocupação de construir a reflexão crítica, há uma limitação deste objetivo, por não considerar as contradições e desigualdades sociais que moldam as condições de vida dos estudantes. O que se faz presente no texto do projeto de vida é a reflexão sobre aspectos da vida individual. Isso pode ser percebido nas questões norteadoras basilares do documento, concentradas na individualidade do ser: Quem sou eu? O que eu quero para mim? O que eu quero para o mundo? O que me entusiasma ou desassossega? Que mundo é esse? O que tenho à disposição para conquistar o que anseio? Percebe-se que o Projeto de Vida negligencia o papel da ação coletiva, da luta de classes e da organização do modo de produção da existência nas vidas dos sujeitos, substituindo esse aspecto pela realização do sonho de cada indivíduo como resultado de um planejamento que cada sujeito poderia construir.

Essa projeção individual sobre seu próprio futuro, segundo o Caderno do Projeto de Vida seria construída a partir da reflexão sobre quatro aspectos: 1. A análise da realidade; 2. Os caminhos para alcançar os objetivos, metas e sonhos; 3. A capacidade humana de idealização e realização; 4. A perspectiva de futuro construída no presente.

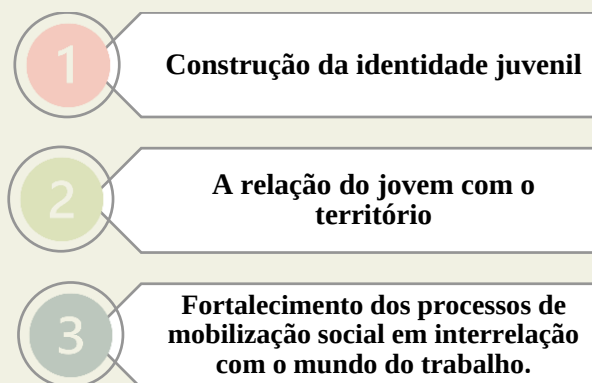
Quando se pensa na educação integral do indivíduo, deve-se pensar em uma educação que possibilite aos estudantes compreender a organização da sociedade contemporânea e que não seja reiterativo do discurso do mérito e da responsabilização individual. Segundo Saviani (2007), a escola deve ser um espaço de formação crítica, onde os alunos possam desenvolver sua capacidade de análise e reflexão sobre a realidade em que vivem a partir do aprendizado dos saberes historicamente acumulados e mais desenvolvidos. Em contrapartida, o discurso apresentado no Caderno do Projeto de Vida alimenta a expectativa de que a construção do futuro seria resultado a projeção individual, ainda no presente, das suas metas, sonhos e estratégias para atingir tais elementos.

Nessa perspectiva, O Caderno do Projeto de Vida (2022, p. 10) esquematiza categorias de análise e projeção do futuro com base na autorreflexão sobre: o que me entusiasma ou me desassossega; o que eu quero para o mundo; o que eu quero para mim; quem sou eu; que mundo é esse; e o que eu tenho a disposição para conquistar o que anseio. Essas dimensões da autorreflexão mobilizam a atenção da juventude a identificar nos elementos de seu cotidiano o que poderiam colaborar para atingir seus objetivos e metas. Todavia, a realidade imediata que o jovem vive seria o parâmetro de escolha? Quais seriam os elementos teóricos e práticos que permitiriam ao jovem uma compreensão de mundo para além dos elementos imediatos do seu cotidiano? Essas e outras problematizações não são plenamente respondidas ao longo da leitura do texto.

O Projeto de Vida enquanto componente curricular dos itinerários formativos integra as três séries do ensino médio. De acordo com o documento (Pará, 2022), a primeira série do ensino médio trabalha com o autoconhecimento e o fortalecimento de suas identidades a partir do eu e do outro, e a reflexão sobre este elemento deve gerar um produto (gerar um “produto” aparece como um dos itens a serem realizados em todas as séries); a assunto guia da segunda série é a consideração a respeito do grupo social, comunidade e território ao qual o jovem pertence; e, na terceira série, trabalha-se com a dimensão de autorreflexão frente ao mundo do trabalho e sua

inserção coletiva e individual no mundo do trabalho. O Caderno Orientador do Projeto de Vida do Ensino Médio Paraense, ao discutir a construção do projeto de vida dos estudantes, destaca que este processo se conecta a três dimensões, conforme a síntese apresentada no esquema abaixo:

Figura 1 – Dimensões estruturantes do projeto de vida.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das informações contidas no caderno orientador do Projeto de Vida (Pará, 2022).

Dentre as dimensões, seus objetivos estão alinhados ao autoconhecimento e autonomia, no sentido de incentivar os alunos a refletirem sobre suas habilidades, interesses e valores pessoais, promovendo o desenvolvimento de sua autonomia; planejamento pessoal e profissional, auxiliando os estudantes na construção de um plano de vida que inclua metas pessoais, acadêmicas e profissionais, alinhadas às suas aspirações e às demandas do mercado de trabalho; cidadania e responsabilidade social, promovendo uma consciência crítica sobre o papel dos jovens na sociedade, incentivando a participação na comunidade.

Como podemos perceber, as dimensões analisadas neste componente curricular conduzem ao pensamento sobre a realidade imediata, com vistas a encontrar meios de atingir as metas e sonhos possíveis dentro da realidade já existente no capitalismo. Não se coloca de forma explícita no discurso pedagógico a problematização das profundas desigualdades de classe, raça, etnias e gênero que permeiam as contradições do capitalismo brasileiro, tampouco as possibilidades de superação e transformação das mazelas sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, pode-se perceber que a enunciação formal de princípios da pedagogia crítica, ainda que sinalizem um processo importante de diálogo com teorias contra hegemônicas, não tem viabilizado a superação de pontos nodais da pedagogia das competências: a tendência de convencimento da juventude de que as formas de transformar suas condições de vida seriam resultado do bom ou mal planejamento e do esforço e mérito individual, o que reforça os desafios colocados às classes populares na conjuntura de avanço reacionário no Brasil (Pereira et al., 2024).

Considerações finais

Ao longo da história, a educação tem experimentado mudanças significativas. O âmbito educacional e seus atravessamentos no campo da docência tem conduzido muitos debates do ensino público brasileiro. Ao compreender a trajetória histórica da educação, é notório que, apesar das conquistas alcançadas, ainda persistem visões da educação como um privilégio para alguns e mercadoria para muitos, o que se percebe, diante das incongruências sociais, é que a educação não é efetivada como um direito social de *totós* ou para *todos* e, por este motivo, tem-se inúmeras distorções como consequências. Coube, neste capítulo, enfatizar a reforma educacional do ensino médio e as consequências para a formação da juventude na Amazônia Paraense.

No documento curricular do Estado do Pará (DCEPA 2021) há uma ênfase na valorização da diversidade cultural e regional, especialmente ao tratar da Amazônia e das diferentes juventudes que habitam essa região. No entanto, essa ênfase na diversidade, embora importante em princípio, deve ser analisada com cautela, pois o conceito de diversidade, como empregado no discurso contemporâneo, muitas vezes se torna banalizado e esvaziado de seu potencial transformador.

No caso dos documentos analisados, percebemos que o discurso da diversidade e a valorização das trajetórias das juventudes e dos indivíduos, se mantém alinhados com a formação por competências e habilidades e com a lógica de convencimento de que a transformação da realidade seria resultado de esforço, mérito e planejamento

individual. Ainda que os documentos utilizem do diálogo com autores do campo crítico, a efetivação do planejamento educacional do Projeto de Vida se mostra controversa tanto pelo ecletismo epistemológico do documento, quanto pela manutenção da estrutura e dos resultados ensejados na política federal alinhados à pedagogia das competências e multiculturalismo.

Diante do exposto, torna-se evidente que a Reforma do Ensino Médio, não contribui para a superação das desigualdades sociais no Brasil. Pelo contrário, aprofunda a dualidade educacional e os mecanismos de exploração da classe trabalhadora, em especial, pela via ideológica. A reforma, reforça a dualidade educacional e a profissionalização precoce, demonstra como a educação é utilizada para manter as classes subalternas sob controle e atender às demandas do mercado de trabalho. O que se precisa, portanto, é a construção de um **projeto de educação emancipador**, que transcenda a lógica capitalista e vise à formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes de seu papel na transformação social. Além disso, um tema urgência aos educadores é o debate sobre a revogação e reformulação do Ensino Médio.

Referências:

ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica Mínima e o Cerco ao Futuro dos Jovens Pobres. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 219–232, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.7065. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 23 nov. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 23 nov. 2024.

DUARTE. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e Escola:** a flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt> Acesso em 25 ago 2024.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese de Doutorado. 234 páginas. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio: Volume II.** Belém: SEDUC-PA, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO PROJETO DE VIDA E GUIA PRATICO 04_05_2022_compressed-c4175.pdf](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/CADERNO_PROJETO DE VIDA E GUIA PRATICO 04_05_2022_compressed-c4175.pdf) Acesso em: 23 nov. 2024

PARÁ. **Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio** - Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado Do Pará (2022) /Organizador: SEDUC-PA, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/noticia/10856-documento-curricular-estado-do-para-etapa-ensino-medio> Acesso em 23 nov. 2024

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; COSTA FILHO, Izaías. ESCOLA SEM PARTIDO, HOMESCHOOLING E O PROGRAMA ESCOLA CÍVICO- MILITAR: em exame com contribuições de Poulantzas e Mészáros. **Periferia**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. e79605, 2024. DOI: 10.12957/periferia.2024.79605. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/79605>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, vol. 43, núm. 3, 2018, Julho-Setembro, pp. 521-534 Universidade Federal de Santa Maria Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117157485009> . Acessado em 14 de julho de 2024.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO AMAZÔNICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Raquel Fernandes dos Anjos¹³

Zair Henrique Santos¹⁴

Luanna Cardoso Oliveira¹⁵

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia é uma das regiões mais biodiversas e culturalmente ricas do planeta. Além da riqueza natural, é habitada por uma diversidade de povos indígenas, cada um com sua própria língua, cultura, tradição e conhecimentos. Os povos indígenas possuem conhecimentos profundos sobre a biodiversidade da floresta, tendo uma interação intrínseca com o ambiente natural, o que se reflete em suas práticas culturais e modos de vida. Partindo desse contexto, os povos originários desempenham um papel crucial na conservação da biodiversidade através de suas práticas sustentáveis. A preservação deste patrimônio natural e cultural é vital para o bem-estar do planeta e das futuras gerações.

No contexto amazônico a diversidade étnica e populacional dos povos originários, discute sobretudo visando o reconhecimento de seus direitos, sua pluralidade, modos de vida, crenças, costumes, e o respeito e valorização de sua identidade cultural, assim como um ensino que dialogue com a realidade desses povos. Durante todo o processo histórico, os povos indígenas passaram por inúmeros

¹³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pedagoga. Integrante do Grupo de Estudos e pesquisas/LELIT/UFOPA. Indígena da Etnia Tupinambá; e-mail: raquellstm23@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4109-1743>

¹⁴ Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Indígena da Etnia Arapiun. Email: zairhenriques@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9798-7478>.

¹⁵ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Doutoranda em Educação na Amazônia pelo PGEDA. Graduada em Letras Português UFOPA; Professora substituta na Formação Acadêmica Indígena/UFOPA vinculada ao IFIL. Indígena da Etnia Arapiun; e-mail: luanna.ufopa@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0118-422X>.

impasses para a garantia dos seus direitos legais e seu reconhecimento identitário, inclusive, no contexto educacional, que por muito tempo foi negada a esses povos. A educação, tanto indígena quanto na forma de educação escolar indígena, desempenha um papel crucial no fortalecimento das comunidades indígenas e na preservação de suas culturas e conhecimentos tradicionais.

Esse estudo se introduz no sentido de apresentar de forma contextualizada, uma compreensão sobre a Educação Indígena-EI e Educação Escolar Indígena-EEI no contexto Amazônico, identificando seus desafios, possibilidades, diferenças e interações entre ambas.

A construção dessa pesquisa, tem como referenciais os textos e contribuições de estudos que abordam sobre o contexto da região amazônica e do campo da EI e EEI como: Colares (2011, 2014, 2021), Fernandes e Moser (2021), Godim (2019), Hurtienne (2009), Peleja e Moura (2012), D'Angelis (2017), Baniwa (2006, 2011, 2013), Rodrigues (2013) dentre outros.

Desta feita, este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: Situa -se inicialmente Amazônia: um breve contexto; Aspectos na Educação e Realidade Amazônica; posteriormente contextualiza-se a Educação Escolar Indígena no âmbito geral; Educação Indígena- EI; Educação Escolar Indígena- EEI; Desafios e Possibilidades-EEI e por fim, as Considerações finais.

Acredita-se que a EI e a EEI, são fundamentais para a conservação das culturas tradicionais e para o empoderamento das comunidades indígenas na Amazônia. Nesse viés, este estudo, além de viabilizar conhecimento sobre a temática abordada, poderá contribuir com os estudos direcionados para a revitalização dos saberes tradicionais, das tradições e reafirmação da identidade étnica desses povos pertencentes a Amazônia.

Ressalta-se que este artigo é resultante das leituras e debates ao longo da disciplina Educação e Realidade Amazônica, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE da Universidade Federal do Oeste do Pará, que discute questões sobre os aspectos e singularidades da educação na Amazônia, e o modo como essas

singularidades se relacionam com a universalidade, considerando sua interferência na formação e atuação dos profissionais da educação na região.

2 Amazônia: um breve contexto

A Amazônia é uma região rica em biodiversidade e culturalmente diversa, onde concentra a maior parte dos povos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) “esse é um recorte importante para entender a participação da população indígena na Amazônia e a importância para a conservação do ambiente amazônico” (IBGE, 2022). Enquanto área territorial, ultrapassa nossas fronteiras e se estende por mais 8 países além do Brasil (Peru; Bolívia; Equador; Colômbia; Guiana; Guiana Francesa; Suriname e Venezuela). Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta, (COLARES, 2021, p. 3).

Além da extensão territorial e de suas riquezas naturais, a região amazônica apresenta uma pluralidade étnico-cultural (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, seringueiros, entre outros) advinda do processo de colonização e miscigenação, (FERNANDES; MOSER, 2021, p. 533). Essas populações apresentam uma grande parcela de contribuição para com a preservação e proteção da floresta Amazônica, sendo considerados os maiores defensores da preservação do lugar onde estão inseridos, e desse modo, merecem respeito e atenção, quanto às manifestações e os saberes que dispõem, em relação a proteção da Amazônia.

[...] a Amazônia sempre foi considerada pela sociedade global como uma das últimas fronteiras de exploração dos recursos na expansão da economia mundial, um espaço econômico para a acumulação do capital nacional e internacional. E do ponto de vista ecológico, é considerada como uma das últimas reservas biológicas, um imenso depósito, estabilizador do clima, um patrimônio da sociedade global que precisa ser cuidado. (HURTIENNE, 1994. p. 155).

Desde então a imagem idealizada das terras fartas da Amazônia tem sido objeto de cobiça internacional, particularmente pelos países mais ricos, que por terem maior parte de seus ecossistemas destruídos, procuram a Amazônia para potencializar seus grandes empreendimentos. Historicamente, a Amazônia foi constituída nos diversos imaginários sociais, como por exemplo o mito da riqueza e da pobreza ou do El Dourado, descrito como:

[...] um mito que até hoje ainda atrai pessoas para a região, baseado na abundância de ouro, diamante e outros metais. Baseia-se também na associação da exuberância da floresta amazônica a solos ricos e apropriados para a agropecuária. A persistência deste mito ocasiona os impactos ambientais e sociais também ainda em vigência. (PELEJA; MOURA, 2012, p. 134).

Nesse contexto, a rica biodiversidade da região Amazônica se torna um grande quesito para a entrada dos países estrangeiros, sendo um dos vários fatores que levam à conclusão de que aqui tem tudo em abundância. Essas impressões, existem desde as visões dos primeiros viajantes e exploradores que estiveram na região amazônica nos séculos XVI e XVII, considerados os primeiros contatos do colonizador na Amazônia. Essa Amazônia na visão dos viajantes, apresenta narrativas escritas por cronistas dos descobrimentos, a partir das viagens reais pelo Rio Amazonas. Suas percepções retratam, suas experiências, descobertas e observações sobre a fauna, flora, povos indígenas, geografia e cultura.

[...] imaginário europeu sobre o espaço amazônico foi se formando, então, de uma maneira bastante paradoxal, pois ora a Amazônia era vista e comparada com o Paraíso edênico uma vez que despertava o fascínio e o encantamento do colonizador [...] a leitura que o europeu faz da Amazônia é quase sempre ambígua, pois se por um lado o imigrante já vem com um discurso pré-definido, e ainda utiliza como referência a própria Europa, por outro, a natureza revela sua complexidade, mostrando-se ora misteriosa e majestosa, ora monstruosa e ameaçadora. (GODIM, 2019, p. 82).

Partindo desse cenário, hodiernamente a região amazônica tem sofrido profundos danos ambientais, resultado de um extrativismo predatório, que é diferente do extrativismo dos povos indígenas, que geralmente é sustentável (HURTLENNE, 1994).

Nesse sentido, tendo em vista a complexidade do território amazônico e a pluralidade étnico-cultural, cabe uma reflexão acerca das políticas públicas destinadas à região. É, essencial, que se construa políticas públicas dirigidas às comunidades tradicionais da Amazônia, abordando questões de direitos territoriais, preservação cultural e desenvolvimento sustentável. No entanto, é fundamental que antes disso, se pense nas especificidades e singularidades da região, compreendendo a vivência das populações inseridas nesse espaço, assim como os desafios enfrentados para a proteção da biodiversidade, a valorização cultural desses povos, proteção territorial, flora, fauna e outros aspectos, ameaçados com as pressões de desenvolvimento, que na maioria das vezes contribuem apenas para os impactos ambientais, sociais e culturais.

Nesse sentido, faz-se necessário maiores esforços para reduzir a destruição da floresta amazônica, incluindo o desmatamento, exploração madeireira, queimadas, mineração, extinção da fauna, entre outros riscos. Refletir sobre a Amazônia implica reconhecer a complexidade que se expressa na sua vasta territorialidade [...] O espaço geográfico amazônico passou e continua passando por diversas alterações, sendo que as mais significativas correspondem aos contextos de investida na busca de riquezas, (COLARES, 2011, p. 189).

3 Aspectos na educação e realidade amazônica

A sociedade brasileira, e a Amazônia, em particular, é culturalmente diversificada (COLARES, 2011, p.5). Na região Amazônica a educação é caracterizada por várias singularidades que se relacionam estreitamente com as condições geográficas, sociais, culturais e econômicas da região, incluindo populações indígenas de diferentes etnias com suas línguas e culturas específicas, além dos ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo e que possuem diferentes experiências e manifestações culturais, coabitando de formas aparentemente não conflituosas, conforme Colares (2011).

No que concerne aos seus aspectos, a educação na Amazônia precisa ser pensada de acordo com suas especificidades, de maneira inclusiva e adaptada às

necessidades e contextos específicos. Deste modo, a Amazônia, com sua vasta biodiversidade e rica cultura indígena, enfrenta inúmeras questões que influenciam diretamente o cenário educacional, abordando uma série de desafios e particularidades. Como por exemplo, a valorização das culturas locais e da identidade amazônica, que é fundamental no processo educativo. Currículos que incorporem a história, a cultura e os valores da região em inter-relação ao global, podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados.

Pontua-se também quanto aos profissionais da educação, estes devem ser capacitados para atuar em contextos diversos, integrando saberes locais e universais, promovendo uma educação inclusiva e ambientalmente consciente. Assim, a formação continuada de professores é crucial para prepará-los para desenvolver metodologias atrativas e enriquecedoras, garantindo que estejam atualizados e preparados para enfrentar os desafios educacionais da região, respeitando as diversidades étnicas e culturais, e combatendo preconceitos e estereótipos, uma vez que estes profissionais têm um papel crucial na desmitificação, reconhecimento e valorização das diversidades da região.

Em suma, evidencia-se a educação na Amazônia como um campo complexo, que envolve a intersecção de políticas educacionais, práticas pedagógicas, e que requer uma compreensão das especificidades históricas, sociais e culturais presentes, onde seja possível criar mecanismos de valorização e transformação das experiências educacionais de acordo com suas particularidades.

4 Educação escolar indígena no âmbito geral

4.1 Um pouco da história

A educação escolar indígena no Brasil tem uma extensa trajetória, que iniciou no período de colonização pelos portugueses, os quais impuseram seus padrões culturais e religiosos e, no decorrer dos séculos, os indígenas foram retirados de suas terras, de seus costumes, de suas crenças, sendo considerados primitivos e inferiores. Houve, nesse período, assimilação das populações indígenas, que foram

incorporadas às missões religiosas e submetidas à catequização. A educação escolar indígena estava centrada na transmissão dos valores e crenças impostas pelos colonizadores. Esse processo é descrito por D'Angelis (2017), sendo o período que corresponde aos dois primeiros séculos da colonização, em que a escola era tão somente um instrumento da catequese. Essa por sua vez, com frequência, garantia o fluxo de mão de obra indígena para o empreendimento colonial.

Ressalta-se, que quando os portugueses chegaram, os povos indígenas já tinham uma forma de educar as novas gerações, não era a educação escolar, esta vem a partir da chegada dos portugueses, no entanto, desde sempre os povos originários já tinham seu próprio meio de educação. Todavia, é válido destacar que quando se menciona a educação, esta não se restringe somente à que é oferecida na escola, uma vez que é possível educar-se também no meio social.

A EEI passa a ser pensada no Brasil de forma mais sistematizada, a partir do século XIX. E com a promulgação da Constituição de 1988 começa a ser reconhecida como um direito dos povos indígenas, conforme exposto por D'Angelis (2017), a Constituição (1988) em suas prerrogativas legais, determinava que fosse:

[...]assegurado aos indígenas o reconhecimento à sua organização social, cultura, língua, crenças e tradições (Art.231). A Resolução n.3, de 1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu normas nacionais para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Por sua vez, o Ministério da Educação agiu em consonância com a nova legislação, e publicou o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), criação do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que atuava como órgão consultor das ações do Ministério, e também financiado diversas publicações para escolas indígenas. (D'ANGELIS, 2017, p. 24).

A luta dos povos indígenas, já existia de fato, no entanto, passou a ser garantida pela Constituição Federal que determinava que fosse estabelecido o respeito à diversidade cultural dos indígenas e a necessidade de se garantir a preservação de suas línguas e culturas nas escolas indígenas. Neste contexto, a mobilização dos povos indígenas em prol da garantia de direitos legais à diferença,

alavancou; começaram a se organizar ainda mais politicamente, tornando-se um movimento resistente e constante. Esse momento foi crucial para uma mudança na história das comunidades indígenas, estas passaram a afirmar as suas identidades culturais e a reivindicar seus direitos.

Com isso vão se ampliando as demandas dos povos indígenas. Na área da educação, a Lei nº 9304, de 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), institucionalizou o dever do Estado de oferecer uma educação escolar intercultural e bilíngue (Art.78). Assim como destaca no (Art. 79) em que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (LDB, 1996). Com essas determinações, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.

Outro dispositivo legal é a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada pelo Brasil em 2004, que busca garantir o respeito a sua cultura, territórios, identidade e, sobretudo, este órgão é responsável por adotar medidas que possam garantir a participação plena dos povos indígenas nas discussões sobre política e outros assuntos que os afetem; e ainda o Plano Nacional de Educação, os quais reafirmam o reconhecimento desses direitos das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos.

Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 14 e da Resolução nº 3, estabelece:

[...] no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 1999b, art. 1º).

Essa resolução, reafirma os direitos das escolas indígenas em desenvolver suas atividades, com base no currículo que contemple a interculturalidade e a apropriação de sua cultura valorizando suas crenças, saberes e fortalecendo sua identidade étnica.

Em termos de currículo, o texto da Base (BRASIL, 2018) direciona para que sejam criadas propostas adequadas a diferentes contextos e modalidades de ensino. A esse respeito, o documento normatiza que é preciso ser considerados na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino.

[...] isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (BRASIL, 2018, p. 17-18).

Partindo disso, com toda as articulações desses dispositivos legais que garantem e estabelecem os direitos dos povos indígenas, essa luta ganhou forças, impulsionando para que estes continuassem em busca de garantias legais por uma educação diferenciada e que avançassem as discussões sobre as escolas nas aldeias indígenas. Com todo esse cenário, e por conta dos avanços, surge a necessidade de se pensar uma educação diferenciada para os povos indígenas. E assim, a partir de todo esse contexto, atualmente, os povos indígenas contam com duas formas de educação, EI e EEI.

5 Educação indígena – EI

A educação indígena no Brasil apresenta na atualidade características muito diversas. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, mesmo depois de mais de cinco séculos de colonização europeia, os processos educativos tradicionais dos povos indígenas continuam vivos e ativos (LUCIANO, 2013, p. 355). Os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação, e estas podem contribuir na formulação de uma política de educação escolar capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades atuais, diante das lutas pelo respeito e valorização da pluralidade e da autonomia dos povos na condução de seus destinos (COLARES, 2014, p. 2). A vista disso, além de fortalecer a autonomia e preservar os seus conhecimentos tradicionais, a EI é essencial para garantir a identidade dos povos originários.

Nesse sentido, Baniwa (2006) conceitua a educação indígena, como processos de transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas. Ou seja, a educação indígena se torna um tipo específico de educação voltada para as comunidades, na qual é considerada, a cultura, as tradições e as línguas indígenas como elementos fundamentais para o processo educativo, de modo que se busque valorizar e preservar a identidade cultural deste povo. Significando assim, que o ensino seja voltado de fato para a valorização do conhecimento tradicional (como a medicina natural, os rituais, costumes, crenças, entre outros) e que esta possa promover a autonomia e o fortalecimento dos indígenas.

A educação, enquanto processo de socialização, produção e transmissão de conhecimentos e valores entre pessoas e gerações, é uma capacidade e necessidade das sociedades humanas. Os processos educativos são responsáveis pelo desenvolvimento e continuidade dos processos civilizatórios dos grupos humanos. Os povos indígenas, como quaisquer outras sociedades humanas, desenvolveram seus sistemas educativos há milhares de anos. (LUCIANO, 2013, p. 345).

Nas considerações de Meliá (1999),

Os processos educativos indígenas em muitos aspectos se assemelham aos processos educativos das sociedades europeias, no uso de métodos de observação e experimentação. Mas também se diferenciam em muitos aspectos, como, por exemplo, quanto ao lugar de ensinar e aprender, e sobre quem ensina.

Embora haja semelhanças no uso de métodos de observação e experimentação, os processos educativos indígenas e europeus divergem significativamente em aspectos como os locais de ensino, quem ensina e os objetivos da educação. Compreender essas diferenças é crucial para valorizar e respeitar as diversas formas de transmissão de conhecimento presentes nas diferentes culturas.

De acordo com Luciano (2013) nos últimos anos, professores e lideranças indígenas estão construindo uma nova escola indígena, caracterizada como plural, diversa e dinâmica. Não existe um modelo, um objetivo e nem uma meta única. Cada povo concebe historicamente sua escola e a projeta segundo suas perspectivas contextualizadas.

Nessa perspectiva, a escola deve ser sensível às necessidades específicas de cada comunidade, preservando e valorizando a cultura e identidade próprias, reconhecendo e respeitando as diferenças.

A escola representa hoje uma resposta às necessidades reais das comunidades, nos seus diferentes momentos e contextos históricos. Enquanto para algumas comunidades a escola precisa estar mais direcionada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade nacional, como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática (estratégicos para atender às suas necessidades práticas na defesa de seus direitos), outras preferem uma escola mais direcionada para a revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo. (LUCIANO, 2013, p. 347).

Partindo disso, a EI impulsiona a EEI justamente por fortalecer e manter viva a língua, a cultura, os modos de ser indígena, impactando de maneira direta no

processo de aprendizagem das crianças e jovens indígenas. Portanto, a luta pela educação indígena, é uma luta de reconhecimento da diversidade cultural. Os povos indígenas buscam, sobretudo, garantir o acesso à educação de qualidade, que respeite sua história, seus saberes e conhecimentos tradicionais.

6 Educação escolar indígena – EEI

A EEI é um campo educacional específico que difere por incorporar práticas pedagógicas, visando adaptar o sistema educacional formal às necessidades e realidades das comunidades indígenas, respeitando e valorizando suas culturas, línguas, conhecimentos tradicionais e modos de vida. No entanto, a possibilidade de uma educação escolar indígena que alcance todos esses aspectos, só será possível se houver o diálogo intercultural e as trocas de saberes.

De acordo com Baniwa (2006) o conceito de EEI diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola. Esta por sua vez se torna responsável por oferecer um currículo estruturado, que visa não só a formação acadêmica como a integração dos conhecimentos da realidade local da escola com saberes científicos da sociedade. A implementação da educação escolar trazida pelo colonizador impôs o modelo de ensino que, inclusive, reverbera até os dias atuais dentro das aldeias. Essa imposição desconsiderava a educação já existente no cotidiano desses povos.

Evidenciando o campo da EEI na região do Baixo Tapajós, ainda no contexto Amazônico, os povos indígenas vêm buscando sua autonomia e lutando por questões importantes para a melhoria da qualidade de vida. A EEI como uma forma da educação básica, possibilita aos povos indígenas, incluir conhecimentos tradicionais e práticas culturais específicas que incorporam saberes locais e modos de vida em seus currículos.

Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a segundo suas perspectivas contextualizadas. A diversidade de experiências em curso é outro avanço histórico, enquanto uma característica central da educação escolar indígena, na perspectiva

teórica, política e pedagógica de escola própria, específica e diferenciada, como definem as normas brasileiras. (BANIWA, 2013, p.1).

Considerando essas perspectivas, a luta dos povos indígenas é para que de fato esse sistema próprio de educação escolar indígena, possa dialogar sobretudo diante das peculiaridades, necessidades e realidade das escolas, e dessa forma garantir o respeito à diversidade, à prática pedagógica, ao currículo, ao modo pelo qual as populações indígenas transmitem seus conhecimentos, e assim poder definir o tipo de escola e educação que desejam em suas comunidades e territórios.

Quanto à organização dos conteúdos indígenas no currículo escolar frequentemente apresenta deficiências significativas, principalmente devido à forma fragmentada com que esses conhecimentos são abordados. No contexto das comunidades indígenas, o conhecimento deve ser intrinsecamente interconectado e integrado, pois quando o currículo escolar separa esses conteúdos em listas isoladas, acaba descontextualizando o conhecimento indígena,

Essa forma de organizar os conteúdos indígenas no curriculum escolar mostra uma grande deficiência, pois no mundo real os indígenas não podem separar o estudo da matemática do estudo das línguas, da história, da natureza e assim por diante. A separação em listas de conteúdos como: mitos, história, economia, danças etc., termina fragmentando e folclorizando os conhecimentos indígenas. (REPETTO, 2012, p. 17).

Nesse viés, é válido frisar que nas propostas escolares da EEI o conteúdo de conhecimento indígena não deve ser reduzido apenas a aulas de língua materna, projetos culturais e danças tradicionais, mas também interrelacionar com os conhecimentos científicos.

Não a partir apenas da ideia de diálogo entre as diversas culturas presentes nas salas de aula, mas a partir da reflexão dos conflitos existentes no mundo real. Não seria realmente contextual se o eixo do tema fosse somente conhecimento em formato científico. Os conhecimentos indígenas devem fazer parte deste currículo. (REPETTO, 2012, p. 19).

A vista desse contexto, é fundamental que compreendamos a importância EEI, que é garantida aos povos indígenas, e assim se torna obrigatório que o sistema educacional, além de elaborar diretrizes específicas para essa educação, é necessário que forneça subsídios para promover uma educação que respeite e valorize o ensino que é direcionado nas escolas a esses povos. Nas palavras de Saviani (2012, p. 155) ora, a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Evidenciando que a educação não deve limitar-se apenas à vida cotidiana dos alunos, mas deve também oferecer acesso às formas mais avançadas e ricas de conhecimento acumulado pela humanidade. A escola tem a responsabilidade de ensinar conteúdos complexos e enriquecedores que vão além do que os alunos vivenciam em seu dia a dia. No campo da EEI, é preciso compreender que existem dois tipos de conhecimentos que estão interligados, os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos e que devem ou deveriam caminhar juntos, sem se sobrepor. É indispensável que neste campo a questão indígena, a cultura, a língua, os modos de ser, estejam presentes, no entanto, é necessário que além da educação que respeite as especificidades culturais dos povos indígenas, é ao mesmo tempo crucial que lhes sejam proporcionados acesso também ao conhecimento universal.

A educação é um fenômeno muito amplo e próprio do ser humano que segundo Saviani, diz respeito a formação de sujeitos históricos, críticos e livres. Não finda no processo ensino-aprendizagem ou na mera transmissão de conteúdo (SAVIANI, 2011). Ou seja, não se trata apenas de ensinar conteúdo específicos ou habilidades práticas, mas de formar indivíduos capazes de entenderem seu lugar na história. Desse modo, a educação não deve se restringir ao processo de ensino-aprendizagem ou à mera transmissão de conteúdo. Ao contrário, a educação deve ser um processo transformador que contribua para o desenvolvimento integral dos indivíduos, permitindo-lhes participar ativamente na construção da sociedade.

Nesse sentido, pensar em Educação Escolar Indígena, principalmente na região amazônica, requer compreender todas as suas particularidades diante da sua extensão territorial, povos e culturas, suas histórias e identidade próprias.

7 Desafios e possibilidades – EEI

A EEI ainda enfrenta muitas adversidades para ser consolidada em território nacional, o discurso, às vezes, fica somente no papel, na prática mostra-se controversas, pois o que se observa são muitos desafios e dificuldades que as escolas indígenas apresentam em seus contextos locais. A EEI em si, vai além de ser apenas uma forma de educação que diferencie do ensino científico, esta tem suas peculiaridades em torno de inúmeros problemas, que refletem nas comunidades indígenas. Em todo caso, mesmo com muitos avanços, ainda enfrenta inúmeras objeções que precisam ser analisadas. Baniwa (2011) explicita um dos mais desafiadores dentro do campo da EEI.

O primeiro desafio enfrentado pela escola indígena atual é de natureza interna, por ser a expressão mais forte da sociedade europeia colonial. O desafio colocado pelo discurso e pela promessa de uma escola própria, autônoma, diferenciada e específica levou a uma visão polarizada e, portanto, limitada e viciada, do que poderia vir a ser uma escola verdadeiramente indígena (se é que é possível, embora desejável), intercultural e bilingue/multilíngue. Esta visão radical conduziu a escola indígena também a um caminho autoritário, etnocêntrico, conflituoso, com pouco ou nenhum diálogo e cheio de dúvidas, inseguranças e incertezas. (BANIWA, 2011, p. 201).

Evidentemente os desafios das escolas indígenas são diversos, tanto estruturais, quanto culturais, que influenciam no processo de garantir uma educação de qualidade e sobretudo que valorize suas identidades. Embora a legislação indigenista no Brasil tenha avançado significativamente desde a década de 1980, ainda há um abismo entre o que é previsto na lei e a realidade prática das comunidades indígenas. As leis, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, garantem o direito à

educação diferenciada, mas sua implementação enfrenta diversos obstáculos.

A fragilidade em relação ao ensino voltado para a EEI, acontece de forma geral, são adversidades comuns entre as escolas indígenas, e partir da consciência de que é preciso ter ações políticas para a melhoria desses problemas, os povos originários vem retomando essa luta para avançar nas conquistas, por meio das políticas públicas educacionais que precisam ser sensíveis às realidades das comunidades indígenas da Amazônia.

A partir desse contexto, apontam-se inúmeros desafios em relação a EEI nas comunidades indígenas da Amazônia, como por exemplo a falta de formação continuada para professores, onde há uma necessidade de políticas que promovam essa formação, pois como mencionado por Baniwa (2013), atualmente mais de 95% dos professores que atuam nas escolas das aldeias são indígenas, ou seja, há um quantitativo de educadores indígenas, que são da própria comunidade e que podem fazer a diferença no campo pedagógico das escolas. Isso significa um grande avanço, mas necessita melhorar e ampliar os seus processos de formação inicial e continuada; falta de investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas indígenas, que operam em condições precárias, com falta de materiais didáticos específicos que respeitem a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas e ausência de tecnologias apropriadas, garantindo condições adequadas de ensino e aprendizagem; currículos que respeitem e integrem o conhecimento indígena, uma vez que existe um desafio contínuo de integrar os saberes tradicionais com o currículo oficial de maneira que ambos sejam valorizados.

Além disso, é necessário que o Estado, governo e instituições, olhem de fato para esse contexto político diferenciado e que garanta a construção da identidade étnica da escola indígena, através de ações pautadas para a EEI. Como pontuado por Rodrigues (2013),

Entendemos que são inúmeras as dificuldades para a implantação de um modelo escolar que atenda os interesses das comunidades indígenas. Além do descaso com que o Estado atende as escolas depois de implantadas e da falta de políticas públicas eficientes

para as comunidades tradicionais, há a dificuldade de ‘escolher’ um modelo pedagógico adequado que canalize e atenda o interesse da comunidade que recebe a escola. (RODRIGUES, 2013, p. 12).

Nessa conjuntura, salienta-se que deixar as escolas indígenas sem um amparo, sem políticas públicas voltadas para melhorar a questão de acesso, estrutura e o próprio ensino, é retroceder. A EEI precisa desse olhar, e sobretudo que as ações determinadas para esse campo de educação saiam do papel e vigore na prática, pois a efetiva garantia do direito à educação diferenciada para os povos indígenas no Brasil depende muito de um esforço conjunto entre governo, comunidades indígenas, educadores e sociedade civil, visando transformar as normativas legais em práticas concretas e sustentáveis.

As possibilidades trazidas pelas ideias inovadoras da escola indígena própria incentivam os povos indígenas na luta por ela. Com isso, aponta-se como possibilidades também a integração dos saberes tradicionais, que ao serem adotados nos currículos, incorporem os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades indígenas.

No cenário Amazônico, evidenciando os povos indígenas da região do Baixo Tapajós, uma das lutas pertinentes também, é quanto a inserção dos dois componentes curriculares Língua Nheengatu¹⁶ e Notório Saber¹⁷, considerados fundamentais e o diferencial de uma escola indígena, voltadas para os saberes tradicionais e a revitalização da língua materna, as quais têm contribuído para o fortalecimento desse movimento. Todavia, é importante enfatizar que esses componentes ainda não fazem parte do currículo escolar indígena, e desse modo, são trabalhadas como projetos nas escolas, bem como afirma Rodrigues (2016), a Secretaria da Educação do município de Santarém oferece essas duas disciplinas

¹⁶ Atualmente sendo desenvolvida nas escolas indígenas como projeto, que procura resgatar a língua materna, a qual consideram compor sua identidade histórica.

¹⁷ Atualmente sendo desenvolvido nas escolas indígenas como projeto, voltado para a revitalização dos saberes tradicionais, assim como reafirmar identidades étnicas, através da produção do artesanato, a arte, a música teçumes, a cultura própria da aldeia.

como projetos diferenciados, e não oficialmente como disciplinas regulares do currículo das escolas indígenas. Para os povos indígenas dessa região do Baixo Tapajós, essa luta é todo um processo que vem caminhando lentamente, mas com o anseio de que seja integrada dentro da matriz curricular das escolas indígenas o quanto antes, na perspectiva de contribuir para a melhoria da educação escolar indígena.

8 Algumas considerações

Pensar e fazer a Educação na Amazônia, é sobretudo respeitar as necessidades e especificidades, é um desafio constante, uma vez que, pensar em um currículo homogêneo com uma realidade tão diferenciada, necessita-se de motivação e ação política para se realizar e concretizar. A educação indígena e educação escolar indígena nesse contexto, enfrentam muitos desafios, mas também apresenta inúmeras possibilidades para sua melhoria. Com um enfoque nas especificidades, é possível construir uma educação que seja ao mesmo tempo inclusiva, relevante e respeitosa. A valorização da diversidade cultural, a melhoria da infraestrutura, a formação adequada dos professores, a participação ativa das comunidades e o fortalecimento das políticas públicas são passos essenciais para garantir que a educação na Amazônia contribua para o desenvolvimento sustentável e a preservação das diversas tradições culturais da região.

A EI e EEI na Amazônia apresentam uma complexidade, derivada da diversidade cultural, linguística, geográfica e socioeconômica. É um campo que demanda atenção especial para garantir que os direitos e as necessidades das populações indígenas sejam respeitados e atendidos. As políticas educacionais muitas vezes não contemplam adequadamente a diversidade cultural desse povo, resultando em currículos e práticas pedagógicas que não refletem as realidades locais.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano – **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; 232 p. – (Coleção Educação para Todos; 12) Edições MEC/Unesco. LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo Entre a Escola Ideal e a Escola Real**: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Brasília/DF Outubro de 2011.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: Avanços, limites e novas perspectivas. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase.b>>. Acesso em: 02 de jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília – 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, (DF), 10 de maio de 2012.

COLARES, A. A. **História da Educação na Amazônia**. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Pro- 126|Educação e Realidade Amazônica posições. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 187-202, out 2011 – ISSN:1676 – 2584.

COLARES, A. A. Prefácio. IN: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. (p. 1-15). Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu> Acesso em: 1 ago. 2021.

COLARES, Anselmo Alencar. **Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira.** 2014. UFOPA/Brasil. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil/ Wilmar da Rocha D'Angelis - 1. reimpr. - Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017, c2012. 256 p. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/43e/index.html>.

FERNANDES, J. S. MOSER, L. **Comunidades tradicionais:** a formação sócio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1796/179669814010/html/#:~:text=A%20Amaz%C3%B4nia%20brasileira%20%C3%A9%20composta,foi%20decretada%20pelo%20Estado%20portugu%C3%AAs>.

GONDIM, Neide. A invenção da Amazônia. Estudos Literários, Sinop, v. 12, n. 28, p. 81-91, jan./jun. 2019.

HURTIIENNE, T. O que significa a Amazônia para a sociedade global? In: D'INCÃO, M. A.; SILVEIRA, I. M. da. (org.). **A Amazônia e a crise da modernização.** Belém, Museu Paraense Emilio Goeldi, 1994. p. 153-156.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Censo Demográfico 2022.** São Paulo, 2023. Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em: 24 jun. 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

PELEJA, José Reinaldo Pacheco; MOURA, José Mauro Sousa, orgs. **Estudos Integrativos da Amazônia – EIA/** José Reinaldo Pacheco Peleja e José Mauro Sousa Moura. – São Paulo: Acquerello, 2012. 320 p.

REPETTO, Maxim. **Os Sentidos das Fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade.** Textos & Debates, Boa Vista, n.22, p. 13-30, jul./dez. 2012.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Educação Indígena: Considerações acerca da implantação de Escolas Indígenas. **Revista EXITUS** | Volume 03 | Número 02 | Jul/Dez. 2013.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar/Dermeval Saviani e Newton Duarte (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval, 1944 - **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações/Dermeval Saviani¹¹.ed.rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. - (Coleção educação contemporânea).

A HISTÓRIA DA AMAZÔNIA E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

Ronilsa Maria Braga Pereira¹⁸

Anselmo Alencar Colares¹⁹

Introdução

O termo Amazônia é utilizado para se referir ao bioma diverso e complexo localizado na maior parte da América do Sul. Segundo o Ministério do Meio Ambiente, a Amazônia é vista como um mundo verde e exuberante de águas e florestas, onde as copas de árvores gigantescas escondem o berço de diversas espécies de animais e vegetais, além de uma grande variedade de nascentes e rios. É o maior bioma do Brasil: num território de 4.212.412 milhões de km² na qual abriga 73% das espécies de mamíferos, e 80% das aves, de um total de mais de 120 mil espécies de animais no Brasil (CTFB, 2021). Segundo Flora do Brasil (2020), das 49.987 reconhecidas para a flora brasileira (nativas, cultivadas e naturalizadas), foram identificadas: como de ocorrência no bioma Amazônia 13.056 espécies, sendo deste total 1.610 são conhecidos o estado de conservação e 13,4% destas encontram-se sob alguma categoria de ameaça de extinção. Ainda, onde crescem 2.500 espécies de árvores (ou um-terço de toda a madeira tropical do mundo) e 30 mil espécies de plantas (das 100 mil da América do Sul).

Este espaço geográfico localizado em sua maior parte do território brasileiro e nos países vizinhos (Peru, Colômbia, Equador, Bolívia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa). Explorada pelos colonizadores europeus, entre eles Francisco Orellana que entre os anos de 1540 e 1542, o percorreu desde os Andes, por toda a extensão do rio a que chamou de Amazonas. Entre os registros do frei Gaspar de

¹⁸ Pedagoga, Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE/UFOPA, campus Santarém-PA. E-mail: ronilsampereira@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5541-3908>

¹⁹ Professor Titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (ICED/Ufopa), Líder do Grupo de Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR/UFOPA. E-mail: anselmo.colares@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Carvajal, cronista da expedição de Orellana, o termo é apresentando justificando o fato de encontro com grupos de guerreiras indígenas, aos quais relacionaram o mito das guerreiras da mitologia helênica. Foi a partir do nome Amazonas que deriva o termo Amazônia.

Conforme Pereira (2002, p.12), a várzea foi a primeira expansão da colonização europeia na Amazônia.

Os relatos dos primeiros viajantes até meados do século dezessete, falam de imensos povoados com verdadeiras cidades às margens do Amazonas, falam ainda da "fartura" de alimentos e de uma sofisticada organização político-social. Há várias tentativas de se estimar a densidade populacional da várzea pré-colombiana. Os índices variam de 5,2 a 14,6 habitantes/ km² segundo Porro (1981) e Denevan (1976) respectivamente (citados por BAHRI, 1992). Contrastando com a densidade atual da terra-firme 2,1 a 1,8 habitantes/Km² (DENEVAN, 1976 e GRENAND, 1988, citados por BAHRI, 1992). Tudo isso foi destruído a uma velocidade espantosa. As populações que sobreviveram fugiram do contato europeu, internando-se nas altas cabeceiras dos rios afluentes ou migraram para o interior, transformando os seus modos de vida e adaptando-se a um novo ambiente, a terra-firme. O habitante atual da várzea, possível herdeiro da cultura indígena de várzea, constitui a maior parte da população rural da Amazônia.

Nesse sentido, para além do mito e das narrativas romantizada apresentada pelo colonizador europeu, a Amazônia corresponde a um território de rica diversidade biológica, étnica, social e cultural, conforme os documentos referentes ao período de sua colonização. É possível perceber que inúmeros grupos aqui já existiam e se relacionavam entre si e com a natureza em uma dinâmica de expansão e preservação ambiental. Ao utilizar o termo, é importante ter em mente que não estamos nos referindo apenas ao ambiente natural e suas fontes de recursos, mas também às diversas populações e culturas, a indivíduos que, sob a proteção da legislação brasileira, deveriam ser protegidos e protegidos em seus direitos humanos, sociais e de cidadania.

Considerando as singularidades desse ecossistema, é pertinente atentar para o contexto da várzea. Canto (2007, p. 18), a define como *extensas faixas de terras localizadas às margens dos rios da Amazônia*, um ecossistema ocupado por populações (*varzeiros*), que se adaptaram à constante dinâmica do fluxo de subida e descida do nível das águas dos rios que estabelecem períodos distintos de seca, enchente, cheia e vazante. Como visto anteriormente, é uma região que possui uma história, cultura e singularidade que precisa ser considerada.

Como se pode perceber, o vasto território amazônico é permeado de singularidades e particularidades distintas. Dessa forma, a realidade da educação na Amazônia brasileira precisa ser mais bem compreendida para ser atendida.

Neste sentido, e tomando as regiões de várzea como exemplo, a população que a ocupa possui necessidades e direitos como outras populações em diferentes contextos geográficos do país. A educação e as escolas presentes nesse contexto, chamam a atenção devido às suas particularidades, as quais requerem um calendário escolar diferenciado, devido aos períodos de enchente (janeiro-março), cheia (abril-junho), vazante (julho-setembro), e seca (outubro-dezembro), típicos dessa região, bem como às suas diversidades étnicas, culturais, sociais, econômicas e locais. Pinheiro (2022, p. 34), observa que “as populações de várzea trazem memórias históricas e aprendizados que ajudam a conviver com os impactos sociais, econômicos, emocionais provocados pelos fenômenos extremos do ponto de vista climáticos” que vem ocorrendo nos últimos anos decorrentes do avanço da fronteira agrícola sobre a região amazônica, o que impacta grandemente as populações ribeirinhas, principalmente as de várzea.

Como é perceptível, a educação na Amazônia é um desafio a ser superado e uma realidade a ser mais bem compreendida a fim de que suas populações atuem de forma mais relevante na sua própria história.

Para cada contexto uma história e sua escola

O desenvolvimento humano perpassa por diversos campos da educação, e a escola é o instrumento social responsável por parte dessa formação. A forma como se deu a ocupação do território brasileiro e que continua ocorrendo na Amazônia acaba refletindo na organização escolar que temos, conforme observa Colares,

Compreender a educação na Amazônia de forma sintonizada com a história dessa região remete-nos para o estudo de problemas oriundos da colonização, tanto a inicial quanto a que permanece, seja de fora ou de dentro, reproduzindo processos de subordinação. Cabe-nos desmistificar os estereótipos, preconceitos, equívocos, e produzir conhecimentos fundamentados. Isso implica em identificar e problematizar a realidade, aqui concebida não apenas como que se apresentava perceptível (2022, p. 29-30).

A educação é um fenômeno universal, em se tratando da educação escolar, está ao se realizar precisa considerar o contexto local e outros aspectos como: a história, a cultura, a organização social, a etnia, entre outros. Como visto anteriormente, o processo de ocupação da Amazônia teve em comum a violência por parte do colonizador sobre os habitantes que aqui estavam, bem como o estabelecimento dos grupos expropriados e marginalizados pela elite que se estabelecia no país. Tal processo constituiu em verdadeiro idêntico desses sujeitos, apagando suas histórias e culturas e os levando a um processo de miscigenação que culminou com muito do que se constituiu do povo amazônico.

Nesta perspectiva, a escola e educação presente neste vasto contexto possuem especificidades e particularidades distintas. Cabe ressaltar que não se pode desconsiderar as comunidades tradicionais, as populações presentes ao longo da história da Amazônia, ou seja: os indígenas, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, extrativistas, imigrantes, entre outros que participaram desse processo e da miscigenação e diversidade da cultura que temos. Daí ser necessário pensar uma educação e políticas que respondam e atendam a essas especificidades e realidades.

"Não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal de educação" (Saviani, 2013, p. 88), portanto ao se pensar num modelo de educação homogênea numa sociedade de classes, quando esta possui determinados fins e finalidades, é necessário considerar quais os indivíduos participantes do processo educacional.

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) resguarda a educação como direito social e obriga o Estado a oferecê-la com gratuidade e qualidade a todo cidadão brasileiro. Dá ainda, direcionamento às práticas e conteúdos que respeitem a diversidade dos diferentes grupos e culturas presentes no vasto território brasileiro. Porém, embora a lei apresente em seu texto tais considerações, é possível perceber que muito precisa ser feito para que tal direito se efetive na vida de cada sujeito.

As escolas presentes, principalmente fora das áreas urbanas, definidas como populações rurais, segundo a Resolução nº 02/2008, do Conselho Nacional de Educação, que as define como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, caiçaras, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas e outros (BRASIL, 2008). Tais populações ainda são desassistidas em muitos aspectos, inclusive a educação, apesar de terem apresentado algumas melhorias, respondendo a inúmeras reivindicações por parte dos movimentos sociais que as representam e reconhecem a importância da educação escolar na sociedade moderna. A ausência do Estado e de políticas mais específicas para atenderem essas escolas acabam comprometendo a formação de seus alunos e mantendo as desigualdades historicamente estabelecidas no país.

Lira, em seu trabalho, apresenta essa triste realidade da Educação no Brasil e que se reflete nas escolas presentes na Amazônia. Contribui, assim, para chamar a atenção sobre as políticas públicas que atendam a essas escolas e possibilite uma reparação histórica aos seus sujeitos.

É preciso considerar o fato de que a escola do campo traz as marcas dos seus sujeitos: das diferenças convertidas em desigualdades. É

intensa a relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, bem como enorme ausência do direito à Educação no território rural. Conhecer as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo é condição Fundamental[sic] para se compreender os resultados obtidos por suas escolas e, principalmente, para se trilhar os caminhos necessários à sua superação. [...] Assim, as fragilidades apontadas são sementes para pesquisas futuras de aprofundamento e investigação das causas determinantes desse quadro nas escolas rurais.

Em estudos posteriores, [...] é pertinente analisar as unidades federativas no contexto de suas políticas públicas estaduais e sua capacidade institucional para superação dos desafios no âmbito das escolas rurais, assim como a eficiência do gasto público que refletem não só na infraestrutura escolar, mas também no rendimento e no desempenho dos alunos, fato verificado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que mede a qualidade do Ensino no Brasil. Com efeito, é pertinente, ainda, em estudos posteriores, inserir novas variáveis na constituição do IDERU, relacionadas às políticas públicas e correlacionar com a situação das escolas no tocante às desigualdades entre escolas rurais e urbanas, utilizando-se dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, que constitui uma fonte rica de informação para retratar a situação das escolas brasileiras em seus aspectos quantitativos e qualitativos (2017, p. 62).

Esta reflexão implica, no que observa Colares (2022, p. 36–37), que “a educação inclui socialização e instrução (...) representa o acúmulo de reflexões, riqueza conceitual e prática que não podem ser desprezadas”. Portanto, é a escola o espaço que direciona as pessoas, ou tem esse potencial, ambiente propício para o estabelecimento de um paradigma, ou para sua superação, de transformação de uma dada realidade, por ser através do conhecimento que o indivíduo alcança sua emancipação. Para isso, conhecer e respeitar a história, cultura, identidade e saberes de cada população, de cada contexto, de cada realidade é necessário para que a escola e a educação alcancem seus objetivos, indistintamente.

Uma vez que a educação leva a tomada de consciência e a consciência leva à ação, logo, conclui-se que a educação é o meio possível para a emancipação. Ao se emancipar, o indivíduo alcança autonomia e consciência de ser agente transformador de sua realidade e do mundo. É nesse sentido que a escola passa a ser o instrumento

de mudança na vida e na organização da sociedade. Fica evidente que a escola ofertada às classes trabalhadoras, são desassistidas em diversos aspectos, de tal modo a comprometer a qualidade da educação oferecida. As populações presentes nos espaços rurais e periféricos, são as mais atingidas pelo descaso dos gestores públicos e conseqüentemente, ficam alienadas de seus direitos. Daí a razão das escolas e educação presentes nesses lugares.

A formação de professores para os diferentes contextos amazônicos

A educação apresenta-se na sociedade moderna de diferentes maneiras: a educação não formal e a oficial, sistematizada ou escolar. É sobre essa última que devemos nos preocupar, por esta ser uma instituição oficial e de formação dos indivíduos, fruto do sistema capitalista, portanto, um lugar pensado para os filhos da burguesia. Nessa perspectiva, estruturou-se sistema onde a escola tornou-se um aparato para preparar, de um lado, a grande massa dos filhos de trabalhadores para poderem ocupar os postos de trabalho, e de outro, os filhos da elite para ocuparem os seletos espaços sociais e de poder. Cabe ressaltar que a escola é um aparelho de Estado, ensinando aquilo que interessa a um Estado burguês.

Partindo desse pressuposto, e considerando a formação de professores no contexto amazônico faz-se a reflexão sobre como essa formação, seja inicial ou continuada, está subsidiando esses profissionais para as diferentes realidades e especificidades das escolas, dos alunos e das realidades amazônicas. Visando contemplar a formação docente e a desenvolver o aspecto político-social nessa formação, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará–PPGE/Ufopa, desenvolve a disciplina “Educação e Realidade Amazônica”, a qual em muito contribui para que professores em formação possam ter uma melhor qualidade de suas práticas pedagógica, além de construírem sua identidade profissional e histórica.

Colares, (2018, p. 22), observa que:

A compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos. Entre eles, estabelece-se com destaque, a construção dos saberes e dos valores, responsáveis pela produção cotidiana do trabalho do professor. É certo que a docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonista de seu fazer profissional.

Para pensarmos uma educação que supere os desafios presentes no sistema capitalista de grande exclusão e desigualdade, que atenda às necessidades do nosso lugar, precisamos conhecer e nos identificar como parte deste. O professor precisa se constituir “em sujeito que transforma e, ao mesmo tempo, é transformado pela própria continência da profissão” (Colares, 2022, p. 24). Tal formação deve objetivar numa atuação comprometida com os povos e as realidades da Amazônia e suas reais necessidades e anseios. Nesse sentido, que não vise apenas garantir a expansão do modo de produção que avança vorazmente sobre a natureza e a riqueza presentes nesse ecossistema, que para produzir, promove a destruição e a miséria, como ocorrido em outros tempos da história e em outras regiões do planeta.

Como seres sociais precisamos entender que determinadas condições e situações são determinadas histórica e socialmente. Saviani (2013, p. 81), observa que “a relação com a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade com suas raízes históricas”. Portanto, quando convivemos com determinadas realidades precisamos lançar o olhar para a sua história e a construção social que a estabeleceram. Desta forma, refletir sobre qual a formação disponibilizada aos professores que atuem nas especificidades das realidades amazônicas, como a exemplo das escolas de várzea, que embora estejam inseridas na modalidade da educação do campo, sua realidade e especificidade em nada se aproxima do contexto do campo ou rural, a que o termo remete. Da mesma forma, as escolas quilombolas e indígenas. É evidente que os cursos de formação inicial não conseguirão fornecer uma *receita* pronta sobre como atuar em cada contexto, mas é preciso haver uma preocupação com a formação dos sujeitos oriundos desses espaços na perspectiva da

oportunidade para que estes reescrevam uma nova história para a educação e para seus pares.

Em linhas gerais, a formação de professores refletirá na identidade, compreensão de mundo e na prática pedagógica desse profissional. Para uma escola desenvolver sua função de transmitir os conhecimentos sistematizados “é necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação” (Saviani 2013, p.17), nesse sentido os professores serão determinantes para que o processo de ensino-aprendizagem promova um salto qualitativo no desenvolvimento das capacidades e habilidades de seus alunos. É a partir da formação que se tem a perspectiva de uma atuação docente que possibilite uma educação reflexiva e transformadora. Não dizendo que a educação seja, portanto, a redentora da sociedade, mas desta ser necessária para que a transformação da sociedade seja possível.

A qualidade da formação dos professores que trabalhem nas escolas e realidade amazônica é imprescindível para a superação e mudança da educação local, a qual não difere em muito da nacional, com inúmeros desafios que vão desde a infraestrutura física ao acesso dos alunos. Ressalta-se que para uma região com indicadores de grande riqueza, revela-se o contraste social de precariedade que se refletem desde o atendimento à saúde, ao elevado número de crianças e jovens fora da escola, aos constantes conflitos agrários, graves problemas de saneamento, comunicação, entre tantos evidenciados, principalmente, no período da pandemia da Covid-19.

Como visto, a formação dos professores que atuem nas escolas do contexto amazônico requer que estes possuam conhecimentos sobre o contexto histórico, social, econômico e geográfico no qual esteja inserido e estes sejam seus pontos de partida e de chegada, na construção do conhecimento e possíveis soluções para as inúmeras problemáticas que se apresentem em seu cotidiano profissional e pessoal. Conhecer para aprender e ensinar sobre as diferentes realidades amazônicas que se apresentam na imensidão da Amazônia.

A cidadania aliada à educação

O texto da nossa Carta Magna de 1988, apresenta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, tal direito visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Benevides (1994, p. 7-9), “cidadão é o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado, portador de direitos e deveres determinados por uma estrutura legal, em tese, livres e iguais perante a lei”. Entende-se, desta forma, que “os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação, ou de uma nova ordem jurídica”. Com o “advento da democracia social foi acrescido os direitos a prestação de natureza social reclamadas ao Estado, a saber: educação, saúde, seguridade e previdência. A autora supracitada ainda observa que os direitos do cidadão podem variar de acordo com leis e vínculos de nacionalidade. Entretanto, observa que os ditos Direitos Humanos, são inerentes a toda pessoa humana, portanto são direitos anteriores e superiores à lei.

O conceito de cidadania está intrinsecamente ligado ao conjunto de direitos e deveres que cada sujeito possui em sua comunidade. A realização plena da cidadania ocorre através do cumprimento das responsabilidades e do respeito aos direitos de cada um. Nesse contexto, um cidadão é aquele que participa de maneira autônoma e ativa na sociedade, adotando ações individuais e colaborando em iniciativas coletivas que venham promover um modelo social mais livre e democrático. Logo, ser cidadão significa exercer plenamente a cidadania, com direitos e deveres protegidos pela legislação local e aplicados na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, o processo formativo é fator determinante para que sejam formados, de fato, cidadãos, visto que:

(...) a formação para o exercício da cidadania democrática pressupõe um conceito amplo de formação cultural, alicerçado em três pilares que precisam estar presentes em qualquer currículo escolar ou universitário voltado à educação de novas gerações, a saber, o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. (Dalbosco2015, p. 125)

Assim sendo, para o indivíduo exercer sua cidadania é necessário que este tenha uma educação que promova a formação política e lhe possibilite uma cidadania ativa. Em outras palavras, uma cidadania que constitua o cidadão capacitado para lutar e criar direitos, que busque abrir novos espaços de participação política, envolvido e participante das escolhas e decisões que impliquem na melhoria das condições de vida e promova a justiça social. Uma educação que se realize com a ruptura de um sistema alienante e explorador da classe trabalhadora e de seus filhos.

Nesta perspectiva, a educação é determinante para que cada indivíduo consiga analisar e decidir aquilo que seja melhor para o coletivo, consciente que sua escolha impacta no destino dos demais, nisto consiste a democracia. Mas não podemos acreditar que a educação que temos nos permita o pleno exercício da cidadania, muito menos que estamos aptos ao regime político da democracia. Dado que a educação é relevante para a sociedade do conhecimento, uma vez que a escola tem como função socializar os conhecimentos já produzidos e organizados, não basta ter acesso aos conteúdos, é preciso relacioná-los com a história e a realidade para compreendermos o aspecto político presente nestes. Saviani (2018, p.73), contribui, observando que “As relações entre educação e política pode tanto auxiliar análises de situação concretas como pode ser aplicado a outros domínios, como as relações entre educação e religião, educação e arte, educação e ciência”. Deste modo, será possível alcançar certo nível de formação e consciência política dos sujeitos em formação e propor uma transformação dessa sociedade.

Partindo do entendimento que a educação como direito, precisa ser igual e para todos, pois à medida que tal direito não atinja o coletivo, este torna-se um privilégio, se coloca o desafio àqueles que acreditam que a luta para que esse direito seja efetivado. Portanto, trata-se de uma responsabilidade maior dos que participam diretamente na formação das novas gerações.

Para além disso, cabe ressaltar que a escola pública é destinada aos filhos da classe trabalhadora, dos excluídos e explorados pela sociedade capitalista vigente.

Nesse sentido, é importante considerar que a escola é uma arena de disputa ideológicas, de reprodução, de transformação e revolução. Portanto, é preciso lutar por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, que esteja voltada para a formação integral dos filhos dos trabalhadores, sejam eles industriais, agricultores, pescadores etc., na perspectiva de possibilitar a emancipação desses sujeitos e a condição necessária para o devido exercício de sua cidadania.

Considerações Finais

A educação escolar brasileira, foi instituída respondendo aos interesses daqueles que se estabeleceram no poder e suas melhorias não significaram a preocupação desses grupos pela grande massa de trabalhadores excluídos da escola.

A Amazônia, desde o período colonial, vem sofrendo com a devastação e exploração de suas riquezas e de seu povo. Tal condição histórica, reflete na educação presente em alguns lugares dessa imensa região. As diversidades presentes em seu contexto, requer um olhar e atenção daqueles que estão envolvidos no processo educacional de suas populações.

Populações que por muito tempo foram silenciadas e invisibilizadas pela história contada por quem colonizou e expropriou as populações tradicionais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, da floresta, agricultores familiares, extrativistas, e os que aqui buscaram abrigo e sobrevivência. Entretanto, as contradições do modo de produções capitalista, acabaram por levar essas populações a lutarem por seus espaços e direitos. Esse processo da história precisa ser revisto e conhecido pelas novas gerações que tiveram suas identidades e histórias apagadas.

O período pandêmico revelou a vulnerabilidade de grande parte dessa população, a qual historicamente está às margens de políticas públicas que atendam suas necessidades, do descaso e dos investimentos dos gestores, principalmente na área da educação. A lógica hegemônica do capital, marcada na história nacional, segue

pautada na desigualdade da distribuição de recursos, privilegiando a cidade e desassistindo ao campo.

Diante das terríveis consequências ambientais e sociais que o modo de produção capitalista globalizado vem produzindo ao longo do tempo, as populações presentes na Amazônia, são, em sua maioria, grandemente atingidas pelas condições climáticas que afetam o planeta. Muito embora, e historicamente, essas busquem viver em harmonia e preservando o seu meio de sobrevivência, que é a natureza.

A educação, como instrumento de inclusão na sociedade letrada e capitalista, e de emancipação humana, pode contribuir para que os sujeitos amazônicos tenham acesso ao conhecimento e despertar de sua consciência e pensamento crítico. Na perspectiva da emancipação e participação ativa destes nas suas comunidades, no modo se sua organização social, política e econômica, buscando soluções para as suas necessidades e realidades. Neste sentido, se faz necessário pensar a formação de professores e sua qualidade, visando contribuir com a identidade e historicidade desse sujeito dentro e fora do contexto amazônico.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria de Mercedes. Cidadania e Democracia. **Lua Nova: revista de Cultura e Política**, n.33, p.5-16, ago. 1994.

BRASIL, [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado Federal, 2016. 496 o. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88 Livro EC91 2016. pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica do Campo. Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. **Publicado no DOU de 11/04/2008**.

CATÁLOGO TAXONÔMICO DA FAUNA DO BRASIL – CTFB. Disponível em: <http://fauna.jbrj.gov.br/fauna/faunadobrasil/2>. Acesso em: 27 jul. 2024

CANTO, Otávio. **Várzea e varzeiro**. Belém, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/41467395/VARZEA E VARZEIROS DA AMAZONIA](https://www.academia.edu/41467395/VARZEA_E_VARZEIROS_DA_AMAZONIA) Acesso em: 05 fev.2022.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960> Acesso em: 11 set. 2022.

COLARES, Anselmo Alencar. A educação superior e os desafios da prática docente. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 17–33, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n1ID404. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/404A> Acesso em: 2 jul. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, vol. 12, p.01-54. 2022.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 20, n. 1, p. 123–142, mar. 2015.

FLORA DO BRASIL. **Flora do Brasil** 2020. 1-28 p. Jardim Botânico do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. <http://doi.org/10.47871/jbrj2021001>.

LIRA, Livia Julyana Gomes Vasconcelos. **Desigualdades Rurais e urbanas: análise do período 2000 - 2015**. Dissertação (mestrado) - Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Economia Rural, Fortaleza, 2017. 79f. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22669> Acesso em: 01 jul. 2024

PEREIRA, Henrique dos Santos. A Dinâmica da paisagem socioambiental das várzeas do Rio Solimões – Amazonas. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe, Henrique dos Santos Pereira, Antônio Carlos Witkoski. (Orgs.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modo de vida e uso dos recursos naturais**. Manaus: EDUA, 2002.

PINHEIRO, Raimunda Lucineide Gonçalves. **Impactos socioambientais de cheias e secas nas comunidades escolas de várzea de Santarém**. 2022. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós-Graduação Sociedade, Natureza e Desenvolvimento. Santarém, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. 11ª ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43 ed. rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO AMAZÔNICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Wellington Luís dos Santos da Silva²⁰

Irani Lauer Lellis²¹

Introdução

A educação na Amazônia enfrenta desafios únicos que exigem abordagens inovadoras e culturalmente sensíveis. Em uma região marcada pela diversidade cultural e geográfica, a música emerge como uma poderosa ferramenta pedagógica capaz de promover o desenvolvimento de habilidades sociais e fortalecer a identidade cultural dos alunos. O presente ensaio tem como objetivo analisar como a música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades sociais na educação amazônica, identificando os desafios enfrentados pelos educadores e explorando as possibilidades de integrar a música no currículo escolar de maneira que respeite e valorize as particularidades culturais da região.

O contexto educacional amazônico é caracterizado por uma tensão entre a necessidade de um currículo nacional padronizado e a valorização das especificidades regionais. Buscando oferecer uma cultura geral, marginalizando as tradições e saberes locais, a educação na Amazônia tem sido marcada por uma abordagem tecnicista e civilizadora. No entanto, reconhecer e integrar os saberes particulares da região é crucial para uma educação que respeite e fortaleça a cultura local. A música, com suas raízes profundas nas tradições amazônicas, oferece uma oportunidade única para

²⁰ Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, PPGE/UFOPA. E-mail: wellington.wl.luis@gmail.com

²¹ Doutora e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFOPA. E-mail: iranilauer@gmail.com

mediar essa tensão, proporcionando uma educação que seja ao mesmo tempo universal e particular.

Além disso, a educação na Amazônia deve ser entendida como um instrumento de emancipação e não apenas como uma mercadoria. A historicidade da educação na região revela um sistema que muitas vezes perpetua desigualdades, com disparidades significativas entre escolas de classes sociais mais altas e escolas precárias em áreas remotas. A música pode desempenhar um papel transformador, ajudando a construir um currículo mais inclusivo e equitativo, que reflita a diversidade e riqueza cultural da Amazônia.

Este ensaio também busca discutir como a música pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades sociais na educação amazônica, considerando o contexto cultural e educacional único da região. A música desempenha um papel central na afirmação da identidade cultural dos alunos amazônicos, oferecendo uma maneira poderosa de conectar-se com suas tradições locais e étnicas. Ao integrar músicas que refletem essas identidades, os educadores podem não apenas preservar a herança cultural, mas também fortalecer o senso de pertencimento e orgulho dos alunos em suas origens.

Além disso, a música facilita o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como comunicação, trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos. Em um ambiente educacional que valoriza a diversidade cultural e ambiental da Amazônia, a música proporciona uma plataforma inclusiva onde os alunos podem aprender a colaborar, expressar suas emoções de forma saudável e entender melhor as perspectivas dos outros.

Portanto, ao utilizar-se da música de forma intencional e inclusiva na educação amazônica, os educadores não apenas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais cruciais, mas também cultivam um ambiente de aprendizado que valoriza e celebra a rica diversidade cultural da região. Este enfoque não só enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para um crescimento pessoal e comunitário sustentável ao longo do tempo.

Este ensaio integra a disciplina ERA - Educação e Realidade Amazônica, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ministrada pelos docentes Dr. Anselmo Alencar Colares, Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma e Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Sob orientação da professora Dra. Irani Lauer Lellis.

Desafios da educação amazônica

A educação na Amazônia enfrenta desafios significativos que não apenas refletem questões locais, mas também têm repercussões globais, dada a importância ambiental e cultural da região. Esses desafios, em muitos casos, limitam severamente o acesso a uma educação de qualidade, perpetuando disparidades educacionais entre áreas urbanas mais desenvolvidas e as regiões rurais da Amazônia.

De acordo com Colares (2022, p.35-36):

O Estado brasileiro tem sido muito ausente na Amazônia, no quesito direitos sociais. Ausência exceto na arrecadação! Os reflexos se apresentam na infraestrutura não condizente com a extensão territorial e suas características. No quesito educação, faltam escolas, professores, e os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades educacionais. Há uma enorme dívida histórica. Problemas de ordem macro, relativos a logística (infraestrutura, transporte, merenda, entre outros) e a garantia da diversidade e do respeito a nossa formação cultural. Péssimas condições para o fazer educacional, afetando professores e estudantes em sua dignidade; salas de aula sem ventilação, iluminação, e a higiene que garanta o mínimo de conforto e qualidade para o ensino e a aprendizagem.

Na Amazônia, os professores enfrentam uma série de desafios práticos que impactam diretamente sua prática educacional e o aprendizado dos alunos. Entre os problemas mais comuns estão: 1. Infraestrutura precária: Escolas mal equipadas, falta de acesso à internet e problemas frequentes com energia elétrica dificultam o ensino e a aprendizagem. 2. Distâncias geográficas: as grandes distâncias entre as comunidades e as escolas, especialmente em áreas remotas, aumentam os desafios logísticos para transporte e acesso dos alunos às aulas. 3. Fenômenos naturais:

Vazantes e cheias dos rios podem isolar temporariamente comunidades ribeirinhas, afetando a frequência escolar e o calendário letivo. 4. Diversidade cultural: Necessidade de integrar saberes indígenas e tradicionais ao currículo escolar de maneira respeitosa e inclusiva, o que requer sensibilidade intercultural por parte dos professores. 5. Sustentabilidade ambiental: Ensinar sobre questões ambientais locais, como desmatamento e mudanças climáticas, sem infraestrutura adequada para práticas educativas sustentáveis. 6. Adaptação do calendário escolar: Ajustes frequentes do calendário escolar para acomodar atividades agrícolas locais, essenciais para a subsistência das comunidades. Esses problemas exigem que os professores na Amazônia sejam criativos, resilientes e bem-preparados para enfrentar os desafios únicos da região, promovendo uma educação de qualidade que respeite e valorize as realidades locais.

Apesar dos desafios, existem diversas oportunidades para transformar positivamente a educação na Amazônia. De acordo com Colares (2022, p.36):

Considerando que os problemas educacionais não são apenas problemas pedagógicos, são também problemas sociais, as buscas de soluções implicam na compreensão das diferentes contribuições que historicamente vêm sendo formuladas pelos diversos campos que constituem as chamadas ciências da educação, auxiliando na compreensão do fenômeno educacional dado a sua extensão e complexidade.

Essa abordagem multidisciplinar enriquece não só a nossa compreensão do fenômeno educacional, como também oferece contribuições cruciais para lidar com sua extensão e complexidade. Ao integrar perspectivas diversas, podemos desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas para promover uma educação que seja verdadeiramente transformadora e equitativa.

A educação na Amazônia enfrenta desafios multifacetados, mas oferece vastas oportunidades para promover o desenvolvimento sustentável, preservar a diversidade cultural e fortalecer o vínculo das comunidades com seu ambiente natural. Ao investir na infraestrutura educacional, valorizar o conhecimento local e promover uma

educação ambiental de qualidade, podemos construir um futuro mais promissor e resiliente para as gerações atuais e futuras na Amazônia e além.

A Música como reflexo da cultura Amazônica

A maneira como a educação é estruturada e implementada na Amazônia não apenas influencia o conhecimento acadêmico dos indivíduos, mas também modela suas atitudes, valores e comportamentos em relação ao meio ambiente e à diversidade cultural. De acordo com Loureiro (2022, p.151):

A distância em relação ao centro do poder político e econômico do país, o isolamento, a singularidade e belezas naturais, bem como sua história, facilitaram a conversão da Amazônia no "Outro" do país Brasil, como região selvagem, ignota e ignorante.

Essa forma de conduzir a educação reflete como os indivíduos se veem, o que gera pouca ou nenhuma afirmação de identidade tanto individual quanto coletiva, influenciando até, em como o ato de estudar é visto.

Nas belas paisagens de florestas e rios da região amazônica, havia raríssimas escolas. Em 1950, a taxa de escolarização da população brasileira, em idade escolar (entre 5 e 19 anos), era de apenas 26,5%, e, desses, quase todos cursavam apenas os quatro anos do antigo Curso Primário. Na Amazônia, a situação era mais grave: apenas 30% "diziam" saber ler e pouquíssimos estavam nas escolas.¹ A educação escolar consistia num atributo restrito às classes mais abastadas e às pessoas que faziam uso da leitura e escrita em suas profissões, que eram poucas. Não que naqueles tempos a educação não tivesse algum valor social. O que ocorria é que a forma de sobrevivência dos grupos sociais, na região, até aproximadamente 1960, se apoiava no extrativismo de produtos florestais e animais, em alguma criação de gado e na garimpagem. Assim sendo, dispensava-se a educação escolar, no exercício da maior parte das atividades produtivas e de sobrevivência, embora modesta, das famílias. (Loureiro. 2022, p.203)

Vemos que deixar de lado a educação quando se tem que escolher entre ela e a subsistência é algo que tem acontecido a bastante tempo. Ao promover uma educação que integre aspectos de forma holística, a região pode capacitar seus

habitantes a enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de maneira mais consciente e eficaz, contribuindo para um desenvolvimento sustentável e uma maior coesão social.

Nesse contexto, a música, com suas raízes profundas nas tradições amazônicas,

tem papel de destaque na cultura das comunidades indígenas do país, sendo um importante meio de preservação de grande parte das memórias e tradições nas aldeias. A música dessas populações representa não somente a riqueza cultural das diferentes etnias, mas também um forte instrumento de socialização, promovendo conexão com a ancestralidade indígena e a natureza em suas mais variadas expressões. (Gov, 2020)

Entender que a música faz parte da história humana de diferentes épocas e sociedades nos permite vislumbrar sua profunda conexão com as dinâmicas sociais, culturais e emocionais ao longo do tempo. Mais do que apenas um meio de entretenimento, a música é uma forma de expressão intrinsecamente ligada à identidade e à vida comunitária.

Através da música, as sociedades refletem suas crenças, valores e aspirações. Desde os cantos rituais das sociedades antigas até as complexas composições das grandes orquestras contemporâneas, cada expressão musical carrega consigo uma narrativa única sobre a condição humana e seu contexto histórico. Na Amazônia, a música não só transmite tradições ancestrais, mas também serve como um meio poderoso para resistência cultural e afirmação de identidade em face de desafios contemporâneos. Seeger (1980, p.83) falando desse valor social que a música das sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul possui, diz que:

A música nativa das terras baixas da América do Sul é pouco conhecida, muito pouco analisada e ainda menos compreendida. Existem algumas razões para esse descaso, entre elas o isolamento, o pequeno tamanho dos grupos e o terrível processo que levou muitas das sociedades nativas a serem tão dizimadas pela doença e tão ameaçadas pela perda de suas terras, de suas culturas e de suas vidas que pouco se dispõem a fazer música. Outra razão para o descaso é não compreendermos o que ouvimos; não compreendemos a que a música se refere.

O autor destaca a falta de conhecimento, de análise e compreensão da música nativa das terras baixas da América do Sul. Esse descaso é atribuído a vários fatores,

incluindo o isolamento geográfico, o pequeno tamanho dos grupos nativos e o impacto devastador das doenças e perda de terras. Além disso, ele sugere que uma razão crucial para a falta de interesse é a incompreensão da música nativa — não entendemos o que ouvimos nem a que a música se refere. Isto nos levanta uma questão importante: será que de fato entendemos o que as canções culturais nos comunicam, ou querem comunicar? Este questionamento deve ser pensado não apenas sobre as diferenças linguísticas presentes no cenário indígena, na qual fora a investigação de Seeger, ou outros diferente do nosso, mas em aspectos como a representatividade presente na música, como esta é feita, se ainda está ligada aos traços de sua essência ou se já agrega questões da modernidade, e o quanto disso tem sido agregado.

A música, em especial aos povos amazônicos, está intrinsecamente ligada a práticas cerimoniais, mitos, histórias de origem e rituais que são centrais para a identidade e coesão social. A incompreensão da música nativa muitas vezes advém de uma falta de familiaridade com esses contextos. A música pode servir como um veículo de transmissão de conhecimento tradicional, ensinando sobre a relação da comunidade com a natureza, seus ancestrais e suas cosmologias. Portanto, para realmente entender a música nativa, é necessário um esforço para entender a cultura e a visão de mundo das comunidades que a criam, sejam elas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras.

A música desempenha um papel vital na formação de identidades coletivas e na coesão social. Através dela, valores comuns são compartilhados e experiências emocionais são vivenciadas de forma coletiva, fortalecendo os laços entre os indivíduos e grupos. Essa dimensão social da música é evidente em práticas como festivais comunitários, onde a participação musical não apenas celebra tradições locais, mas também reforça a solidariedade e o senso de pertencimento. Seeger (1980, p.84) diz que:

A música é uma forma específica de comunicação. Suas características não verbais fazem dela um veículo privilegiado para transmitir valores

e éthos que são mais facilmente "musicados" que verbalizados. Estes são comunicados não somente através dos sons, mas também dos movimentos dos intérpretes, do tempo, do local e das condições em que são executados.

Portanto, ao considerar a música como uma arte que transcende o mero entretenimento, somos levados a reconhecer seu poder como um reflexo da sociedade e como um agente de transformação social e cultural. Integrar a música na educação não apenas enriquece o currículo escolar, mas também possibilita uma compreensão mais profunda das complexidades da sociedade e das diversas formas de expressão humana ao longo da história.

A Música as Habilidades Sociais

Ao abordarmos a função social que a música possui, não podemos deixar de mencionar a teoria das habilidades sociais, que explora como as interações e comportamentos sociais são aprendidos e desenvolvidos. A música transcende seu papel artístico e se torna uma ferramenta vital para o crescimento social e emocional, alinhando-se intrinsecamente aos princípios da teoria das habilidades sociais.

Del Prette (2017, p. 28-30) categoriza as principais classes de habilidades sociais encontradas na literatura da seguinte forma: 1) Comunicação, que inclui iniciar e manter conversações; 2) Civilidade, abrangendo cumprimentar e/ou responder a cumprimentos; 3) Fazer e manter amizades, envolvendo iniciar conversas e fazer confidências; 4) Empatia, que engloba manter contato visual, se aproximar do outro e expressar compreensão; 5) Assertividade, incluindo defender direitos próprios ou de outrem, questionar, opinar, discordar e manejar críticas; 6) Expressar solidariedade, identificando as necessidades do outro e expressando apoio; 7) Manejar conflitos e resolver problemas interpessoais, exercitando autocontrole diante de indicadores emocionais de um problema; 8) Expressar afeto e intimidade, aproximando-se, demonstrando afetividade através de contato visual, sorriso, toque, compartilhando brincadeiras e manifestando gentilezas; 9) Coordenar grupos, organizando atividades, distribuindo tarefas e incentivando a participação; 10) Falar em público,

cumprimentando, distribuindo olhar pela plateia, usando tom de voz audível, entre outros aspectos.

Segundo Said e Abramides (2019, p.202):

A música como arte e ciência tem importante papel de inclusão, promovendo habilidades sociais e prevenindo problemas de desenvolvimento social, aprendizagem, psicomotor e cognitivo.

Ao integrar a música no currículo escolar, ou mesmo no currículo oculto, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências essenciais, como comunicação, cooperação e empatia, que são fundamentais para uma convivência harmoniosa e eficaz. Além disso, a prática musical pode ser uma ferramenta poderosa para a inclusão, permitindo que alunos com diferentes necessidades e habilidades participem de atividades colaborativas e enriquecedoras. A música também estimula o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, ajudando os alunos a melhorar suas capacidades de concentração, coordenação e memória. Portanto, a música no contexto educacional não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também desempenha um papel crucial na formação integral dos estudantes, contribuindo para seu bem-estar e sucesso social e acadêmico. De acordo com Said e Abramides (2019, p.212):

No grupo das crianças que não foram expostas à educação musical não houve mudança estatisticamente significativa relacionada às habilidades sociais. Por outro lado, no grupo de crianças expostas à educação musical, houve mudança no repertório de habilidades sociais, em relação a melhora do autocontrole, da afetividade, cooperação, desenvoltura social, civilidade e dos problemas de comportamento.

Desta forma, a utilização da música não apenas enriquece o currículo escolar como uma disciplina isolada, mas também pode ser integrada de forma transversal para promover o desenvolvimento de habilidades sociais, a afirmação de identidade cultural e pessoal, e a sensibilidade às diversidades na educação amazônica. Ao explorar a música além de seu aspecto meramente técnico, reconhecemos seu

potencial como uma ferramenta pedagógica poderosa que transcende fronteiras curriculares.

Na educação musical, a criança desenvolve comportamentos essenciais para o seu repertório de Habilidades Sociais, são eles: responsabilidade, cooperação, sociabilidade, autocontrole entre outros. (Said e Abramides, 2019, p.208)

Integrar a música como um tema transversal no currículo escolar permite que ela seja aplicada de forma interdisciplinar, enriquecendo todas as áreas de estudo com sua influência cultural e social. Desde a literatura até as ciências sociais, a música pode ser explorada como uma lente através da qual os alunos podem entender melhor a história, a geografia, as ciências e as humanidades. Isso não apenas torna o aprendizado mais envolvente e significativo, mas também prepara os alunos para serem cidadãos globais informados e culturalmente sensíveis.

No contexto educacional amazônico, a música desempenha um papel central na afirmação da identidade cultural dos alunos. Ao aprenderem e praticarem músicas que refletem suas tradições locais e étnicas, os estudantes não apenas preservam suas heranças culturais, mas também fortalecem seu senso de pertencimento e orgulho em suas origens. Isso é crucial para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e para a construção de uma identidade pessoal robusta, que é fundamental para o sucesso acadêmico e pessoal.

A música tem sido reconhecida não apenas como uma forma de expressão cultural, mas também como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais em diversos contextos educacionais. Em ambientes educacionais, como escolas e programas de educação formal e informal, a música é utilizada para promover habilidades sociais como comunicação, trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos.

Além disso, estudos têm demonstrado que a prática musical regular pode melhorar a capacidade de perceber e expressar emoções, promovendo assim uma maior sensibilidade cultural e emocional. Essas habilidades são fundamentais não só

para o sucesso acadêmico, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Portanto, integrar a música na educação não se limita apenas ao desenvolvimento de habilidades musicais técnicas, mas também serve como um catalisador poderoso para o crescimento social e emocional dos alunos, preparando-os para enfrentar desafios complexos em um mundo cada vez mais interconectado e diversificado.

Discussão

A educação na Amazônia, com sua complexidade cultural e geográfica, exige abordagens inovadoras e culturalmente sensíveis. A música, profundamente enraizada nas tradições locais, emerge como uma ferramenta pedagógica poderosa capaz de promover habilidades sociais e fortalecer a identidade cultural dos alunos. No entanto, a integração da música no currículo escolar enfrenta desafios significativos, especialmente devido à tensão entre um currículo nacional padronizado e a valorização das especificidades regionais. Muitas vezes, a educação na Amazônia é marcada por uma abordagem tecnicista que marginaliza as tradições locais. Reconhecer e integrar esses saberes regionais é crucial para uma educação que respeite e fortaleça a cultura local.

A música oferece uma oportunidade única para mediar essa tensão, proporcionando uma educação que seja ao mesmo tempo universal e particular. Ela pode ajudar a construir um currículo mais inclusivo e equitativo, refletindo a diversidade e riqueza cultural da Amazônia. Além disso, a educação na Amazônia deve ser entendida como um instrumento de emancipação, não apenas como uma mercadoria. A historicidade da educação na região revela um sistema que muitas vezes perpetua desigualdades significativas entre escolas urbanas e rurais, ricas e pobres. A música pode desempenhar um papel transformador junto a educação.

Os professores na Amazônia enfrentam uma série de desafios práticos, como infraestrutura precária, distâncias geográficas, fenômenos naturais, diversidade cultural

e necessidade de adaptação do calendário escolar. Esses problemas exigem que os educadores sejam criativos, resilientes e bem-preparados. Apesar dos desafios, existem oportunidades para transformar positivamente a educação na região. Abordagens multidisciplinares podem enriquecer a compreensão do fenômeno educacional e desenvolver estratégias mais eficazes e inclusivas.

A música, em particular, desempenha um papel vital na formação de identidades coletivas e na coesão social. Na Amazônia, a música está profundamente ligada a práticas cerimoniais, mitos, histórias de origem e rituais, centrais para a identidade e coesão social. Integrar a música na educação não apenas enriquece o currículo escolar, mas também promove uma compreensão mais profunda das complexidades sociais e culturais.

A teoria das habilidades sociais ressalta como as interações e comportamentos sociais são aprendidos e desenvolvidos. A música, ao ser integrada no currículo educacional, promove competências essenciais como comunicação, cooperação e empatia. Ela também estimula o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, contribuindo para o bem-estar e sucesso social e acadêmico dos alunos. A utilização da música ajuda a melhorar a capacidade de perceber e expressar emoções, promovendo maior sensibilidade cultural e emocional.

Portanto, integrar a música na educação transcende o desenvolvimento de habilidades técnicas, servindo como um instrumento para o crescimento social e emocional dos alunos. Isso prepara-os para enfrentar desafios complexos em um mundo interconectado e diversificado. Ao explorar a música além de seu aspecto técnico, reconhecemos seu potencial como uma ferramenta pedagógica poderosa, essencial para uma educação inclusiva e emancipadora na Amazônia.

Considerações finais

A música possui um potencial significativo como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais na educação amazônica. Ao integrar saberes universais e particulares, respeitar a diversidade e valorizar as culturas locais, é possível

criar um currículo mais inclusivo e relevante. A música não só enriquece a educação, mas também promove a emancipação e o fortalecimento das comunidades amazônicas, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação na Amazônia enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a qualidade e o acesso ao ensino. A infraestrutura precária das escolas, frequentemente mal equipadas e com recursos tecnológicos limitados, representa um obstáculo para proporcionar uma educação de qualidade. Além disso, as grandes distâncias geográficas entre as comunidades e as escolas complicam o acesso regular dos alunos às aulas, exacerbando disparidades educacionais entre áreas urbanas e rurais.

Os fenômenos naturais como vazantes e cheias dos rios são outro desafio, interrompendo o calendário escolar e afetando a continuidade das atividades educacionais. A diversidade cultural da região, rica em saberes indígenas e tradicionais, demanda uma abordagem educacional inclusiva e sensível, o que pode ser difícil de implementar devido à falta de recursos e à necessidade de adaptação curricular.

Enfrentar esses desafios requer não apenas investimentos em infraestrutura e formação de professores, mas também uma abordagem integrada que valorize e incorpore a diversidade cultural local, promova práticas sustentáveis e capacite os alunos a serem agentes de mudança em suas comunidades.

Portanto, é essencial que políticas educacionais e iniciativas sejam desenvolvidas em parceria com as comunidades locais, organizações não governamentais e governos, visando superar esses desafios de maneira colaborativa e eficaz. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade na Amazônia que seja inclusiva, adaptada às realidades locais e sustentável a longo prazo.

A integração da música como tema transversal no currículo escolar oferece uma abordagem interdisciplinar valiosa, enriquecendo diversas áreas de estudo com sua influência cultural e social. No contexto educacional da Amazônia, a música desempenha um papel crucial na promoção da identidade cultural dos alunos. Ao explorar através da música temas que refletem tradições locais e étnicas, os estudantes

não apenas preservam suas heranças culturais, mas também fortalecem seu senso de pertencimento e orgulho em suas origens. Isso contribui para o desenvolvimento de uma autoestima saudável e uma identidade pessoal robusta, fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Além de ser uma forma de expressão cultural, a música é reconhecida como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais. Em ambientes educacionais, ela é utilizada para fomentar habilidades como comunicação, trabalho em equipe, empatia e resolução de conflitos. Assim, nos é dada a possibilidade de melhorar a capacidade de perceber e expressar emoções, promovendo maior sensibilidade cultural e emocional, habilidades essenciais ao longo da vida pessoal e profissional dos alunos.

Deste modo, a formação de professores desempenha um papel crucial na superação dos desafios educacionais específicos da região, que incluem infraestrutura precária, diversidade cultural e necessidades ambientais distintas. Investir na formação continuada de professores é fundamental para capacitá-los a enfrentar essas complexidades de maneira eficaz e adaptativa.

Primeiramente, os professores precisam ser preparados para lidar com a infraestrutura limitada das escolas em áreas remotas. Isso envolve não apenas o domínio de métodos pedagógicos adaptados às condições locais, mas também o uso criativo de recursos disponíveis. Além disso, a formação de professores deve incorporar uma compreensão profunda da diversidade cultural da Amazônia. Os educadores precisam estar sensibilizados para integrar saberes indígenas e tradicionais ao currículo escolar, respeitando e valorizando as diferentes manifestações culturais presentes na região. Isso não só fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também enriquece o ambiente de aprendizado, promovendo um diálogo intercultural enriquecedor.

Para abordar essas especificidades de forma abrangente, programas de formação de professores na Amazônia devem ser colaborativos e interdisciplinares. Parcerias entre universidades, organizações não governamentais e instituições

educacionais locais são essenciais para oferecer uma formação robusta e contextualizada. Essas colaborações podem facilitar o intercâmbio de melhores práticas, o desenvolvimento de currículos relevantes e a implementação de estratégias de ensino inovadoras que atendam às necessidades específicas das comunidades amazônicas.

A formação de professores na Amazônia não deve apenas prepará-los para ensinar conteúdos acadêmicos, mas também capacitá-los a enfrentar os desafios únicos da região, promovendo uma educação de qualidade que respeite a diversidade cultural, integre a sustentabilidade ambiental e contribua para o desenvolvimento integral dos alunos e das comunidades locais.

Referências

COLARES, A. A. **A inserção da amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade.** Revista Exitus, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 3 junho de 2024.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017, p.24.

GOV. **Cultura: a música nas tradições indígenas.** Disponível em: www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/cultura-a-musica-nas-tradicoes-indigenas. Acesso em: 01 de junho de 2024.

LOUREIRO, Violeta. **Amazônia, colônia do Brasil.** Manaus: Editora Valer, 2022

SAID, Paula; ABRAMIDES, Dagmar. **Educação musical e habilidades sociais.** In: MONTEIRO, Solange(org.). Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432515/1/e-book-M%C3%BAsica-Filosofia-e-Educa%C3%A7%C3%A3o-1.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

SEEGER, Anthony. **Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras.** Disponível <http://www.etnolinguistica.org/biblio:seeger-1980-indios>. Acesso em: 01 de junho de 2024.

DA EXPLORAÇÃO COLONIAL À EXPLORAÇÃO EDUCACIONAL: O IMPACTO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA AMAZÔNIA

Adriano Araquem Baia Menezes²²

Edilan de Sant'Ana Quaresma²³

Introdução

Em 1967 o Geógrafo Pedro Pinchas Geiger propôs uma forma de divisão do Brasil baseada em critérios de origem política, no qual o país se desdobraria em três partes, sendo elas: Amazônia legal, Centro-Sul e Nordeste. A Amazônia Legal, foco deste trabalho, abarca nove estados brasileiros, sendo eles, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, além de partes dos estados do Maranhão e Mato Grosso, compreendendo um total de 5.217.423 km², aproximadamente 61% do território nacional (Sampaio, Rocha e Osório, 2023), conforme ilustra a Imagem 01.

Figura 1: Mapa da Amazônia Legal



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

²² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA". E-mail: baiaadriano3@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1823-8909>

²³ Doutor em Ciências, com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ/USP. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Ufopa. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-7838-783X>

A grandeza desta região está associada a vários fatores, sendo um deles o aspecto natural com uma enorme biodiversidade que abriga uma gama de espécies animais e vegetais, além de ser detentora das maiores reservas de água doce do mundo, possuindo bacias hidrográficas importantes como a bacia do Rio Amazonas. Além disso, a Amazônia atrai olhares devido à variedade de grupos étnicos presentes no território, sendo eles indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e áreas urbanas, cada uma com sua própria identidade cultural e tradição.

A região tem sua história marcada por explorações e perdas, desde a chegada dos Europeus, até os dias de hoje com as disputas internacionais do território, afinal, esta desempenha um papel de rentabilidade econômica ao Governo Federal, assim como desempenhava para a metrópole portuguesa no Brasil Colonial. No passado temos exemplos dessa exploração, tal como a metrópole que via uma fonte de mão de obra (escravização dos povos indígenas), e também a exploração dos recursos naturais como a exportação de látex na segunda guerra mundial e exploração de ouro em condições inumanas de trabalhos no garimpo na Serra pelada, ou os grandes projetos de usinas hidrelétricas que causam impactos irreparáveis na região para a geração de energia destinada a outras áreas do Brasil (Loureiro, 2002).

Toda a exploração da região envereda também a educação, na qual a marca da desigualdade se perpetua até os dias atuais. Durante os séculos passados, as formas de educar na região foram moldadas pela convivência exploratória dos colonizadores europeus e demais imigrantes de regiões brasileiras perante os povos indígenas. No princípio, as missões religiosas tiveram um papel fundamental na instrução, trazendo tanto o ensino religioso quanto o secular para as populações locais. (Colares, 2011)

Colares (2011) discute que educação na Amazônia se desenvolveu historicamente de maneira semelhante ao do restante do Brasil, segundo o autor:

As Ordens religiosas foram seus primeiros protagonistas, auxiliando a Coroa portuguesa no processo de conquista cultural da população nativa. Escolarização restrita, em um contexto histórico-social onde poucos a ela podiam ter acesso. Aos demais, a absoluta maioria, restava

a catequização, embora nesta também estivesse presente o sentido educativo (Colares, 2011, p.95)

O autor expõe que a docência na educação deste período não era exclusiva dos padres jesuítas, podendo haver a existência de outros (poucos) professores, haja vista que o direcionamento das atividades dos padres jesuítas se atinha às aulas de “conteúdo mais complexo, às expedições ou aos cargos de governo” para os colonizadores europeus e seus descendentes, e possuía um viés catequético para os povos nativos. O contexto educacional era influenciado não apenas pela colonização, mas também pela necessidade de novos integrantes para as ordens religiosas.

Para entendermos a realidade da região, precisamos compreender que a combinação de todos esses acontecimentos, juntamente com o estabelecimento de fronteiras territoriais, acarretaram na separação ou união entre culturas e modos de vida, criando uma pluralidade identitária única no Brasil, definida por Colares (2022) como “Amazônias”, no plural, considerando que mesmo dentro deste macro território, há uma pluralidade cultural, de tal forma que, ao se falar de Amazônia, deve-se buscar especificar de qual dessas “micro Amazônias” estamos nos referindo. O autor discute que valorizar essas múltiplas facetas e reconhecer sua integração em um contexto global, especialmente no âmbito do sistema capitalista, são aspectos essenciais para enfrentar os desafios da exploração desenfreada de recursos naturais que a Amazônia sofreu e ainda sofre, bem como enfrentar o crescimento das disparidades sociais (Colares, 2022).

Assim, as políticas educacionais devem ser sensíveis à diversidade local, contemplando comunidades tradicionais que há gerações habitam a região e que mantêm práticas vinculadas à sustentabilidade ambiental e preservação cultural, mas sem abrir mão de abordar questões contemporâneas, integrando-a no meio globalizado (Colares, 2022).

Em contrapartida a essa perspectiva, o Brasil adota meios de avaliar e produzir indicadores da qualidade educacional com a aplicação de testes padronizados em todo território nacional, usando os resultados destes para subsidiar políticas públicas

educacionais. Esses indicadores não levam em consideração nenhum outro aspecto, seja ele estrutural, social ou cultural, importando apenas os resultados numéricos obtidos pelos alunos ao realizarem as provas do SAEB e as taxas de aprovação identificadas no Censo Escolar (Silva, 2019). Esse tipo de mecanismo incorpora consigo o ranqueamento entre as escolas e estimula a competitividade na própria rede pública, estímulo usualmente atribuído a empreendimentos privados e comerciais, característico de lógicas neoliberais, conduzindo também a educação pública a se apresentar com características mercadológicas (Silva, 2019).

Uma vez instaurada essa perspectiva, o modo como as escolas preparam sua rotina torna-se condicionada ao preparo dos alunos para a realização deste tipo de avaliação. Percebemos que nesse contexto, a Amazônia sofre séria segregação, sendo os alunos da região submetidos ao estudo de assuntos e realização de avaliações descontextualizadas de sua realidade, impactando em todo o processo de ensino/aprendizagem.

É nesse contexto que buscaremos realizar uma análise sobre o modo como as avaliações em larga escala, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), se perpetuam e influenciam os processos educativos na região, compreendendo também como estas se inserem no meio globalizado por meio de indicadores educacionais.

Optamos neste estudo pela utilização dos resultados do SAEB devido à grande importância deste indicador como um produto de índices que auxiliam na criação de políticas públicas, e da OBMEP devido a sua ampla escala de incorporação nos municípios brasileiros, além desta poder ser correlacionada com o SAEB que possui como um dos componentes curriculares a disciplina de Matemática. Como este trabalho corresponde aos primeiros ensaios de uma dissertação de mestrado, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, na qual faremos considerações acerca dos resultados das últimas quatro edições do SAEB que obtiveram resultados publicados até o momento, e às últimas 5 edições da OBMEP, dada que essas edições

possuem recortes temporais semelhantes, comprometendo-nos a posteriori integrar todas às demais edições dessas avaliações

O estabelecimento das avaliações em larga escala na Amazônia

Nesta seção buscaremos realizar uma breve abordagem de como se deu a instauração das avaliações em larga escala no contexto internacional com sua posterior chegada ao âmbito nacional, findando com a exposição delas, estão se estabelecendo no contexto amazônico. Tomemos como ponto de partida uma das grandes necessidades de todo o processo educacional, o ato de avaliar a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Ao longo do tempo, desde as primeiras reflexões acerca dos processos educativos, busca-se considerações acerca de como se poderia verificar a aprendizagem dos alunos frente ao ensino em sala de aula. Nesse contexto, mesmo com as mudanças na sociedade, a necessidade de se avaliar permanece com a mesma justificativa: obter informações para auxiliar na tomada de decisões pedagógicas e institucionais. Todavia, após meados de 1990, com o avanço da globalização e das influências internacionais, as novas necessidades começaram a ultrapassar o ambiente local, alastrando-se ao âmbito nacional, buscando-se então instaurar mecanismos legais para avaliar e produzir indicadores da qualidade educacional em todos os níveis, da Educação básica ao ensino superior, integrando para isso, as avaliações em larga escala (Fischer, 2010).

Esse tipo de processo avaliativo foca nos resultados, busca estabelecer padrões de qualidade, abrindo mão das reflexões do cotidiano dos processos educativos, o que faz com que a mídia se torna decisiva para a consolidação dessas políticas, fazendo a divulgação meritocrática desses produtos, tornando os resultados uma preocupação central na sociedade, incitando a mudança do conteúdo escolar, do modo de resolução de exercícios e de problemas, e até do modo de se estudar e pensar (Fischer, 2010) .

Segundo Afonso (2013), as avaliações em larga escala passaram a constituir um dos eixos estruturantes das reformas educacionais, fenômeno iniciado em países capitalistas, tendo como pioneiros do “movimento” os Estados Unidos da América e a Inglaterra, devido a uma larga autonomia de seus Estados nacionais como parte integrante de uma Federação (como também é o caso do Brasil). A implementação das avaliações em larga escala, buscou justificativa em análises das especificidades daqueles países, sob um pretexto de que as avaliações não aferem somente os resultados numéricos, mas também servem para compreender o sucesso ou fracasso das políticas adotadas, muitas vezes contrastando com as realidades de outros países.

Nesse sentido, em meados de 1983, os Estados Unidos publicaram o relatório “Uma nação em risco”, que expôs um panorama preocupante de perda de competitividade atribuída a uma queda nos padrões educacionais (Brooke, 2006). Afonso (2013) discute que o país evidenciava, na época, a existência de ameaças internacionais (da União Soviética e até de outros países capitalistas) em relação aos desempenhos educacionais e inovações tecnológicas. É importante lembrar que essa inquietude se estabeleceu devido ao período histórico vivenciado, período esse marcado por fortes disputas ideológicas na referida guerra fria, no qual essa conjuntura ancorou a reforma educacional conservadora nos Estados Unidos. A reforma estabeleceu:

aumento do controle da educação pública por parte do Estado, pelo retorno à autoridade e centralidade dos professores (com o conseqüente menosprezo pelas pedagogias construtivistas e não diretivas assentes no protagonismo discente), pela revalorização de disciplinas consideradas básicas ou fundamentais nos currículos (back to basics), pela introdução de critérios de maior rigor, seletividade e meritocracia, e pela dominância de lógicas de competição, de escolha parental e de mercado educacional tendentes a esbater (ou mesmo acabar com) o monopólio da educação pública estatal (Afonso, 2013, p.272).

Já na Inglaterra, o governo conservador promulgou uma reforma educacional instaurando um currículo comum nacional juntamente com um sistema de avaliação

do desempenho dos estudantes, realizando pela primeira vez comparações de aprendizagem entre as escolas de um país. Os primeiros resultados evidenciaram enormes discrepâncias no ranking das escolas, pois as avaliações realizadas não consideravam os conhecimentos prévios dos alunos de cada região e nem o aspecto socioeconômico, acarretando uma frustração por parte da comunidade em relação a esta política (Brooke, 2006).

Percebe-se que a preocupação que se envereda é a de se estabelecer uma soberania educacional de um país em relação a outro, inserindo essa competitividade educacional no processo de globalização. Corroborando com esse pragmatismo, a partir dos anos 2000, organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a direcionar suas políticas educacionais às lógicas neoliberais, sobretudo a OCDE que voltou atenção à criação de avaliações padronizadas, criando o PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Costa, 2019), que é uma avaliação internacional de caráter comparativo aplicada a quase metade dos países do globo, gerando índices em relação à aprendizagem dos estudantes (Souza, Freitas, Caldeira, 2024).

Dada essa legitimação das avaliações em larga escala, sobretudo nas potências hegemônicas, Afonso (2013) expõe sua perspectiva (enunciada de maneira provisória) acerca dessa disseminação das práticas avaliativas que se alastraram aos países menos desenvolvidos devido a busca desses pela modernização e por ideias de desenvolvimento, na intenção de equiparar-se aos países centrais do capitalismo.

Seguindo a tendência mundial, o Brasil como uma potência emergente também incorporou em sua política educacional as avaliações em larga escala, sob a ótica de subsidiar políticas públicas e produzir dados acerca da qualidade educacional do país (Sudbrack e Cocco, 2014). Os estudos de Brito e Conceição (2024), e Sudbrack e Cocco (2014) nos mostram o desenvolvimento dessas avaliações no Brasil, de modo que o primeiro ensaio da proposta de implementação se deu com um projeto piloto no ano de 1988, no Governo José Sarney, no qual foram aplicadas avaliações nos estados do

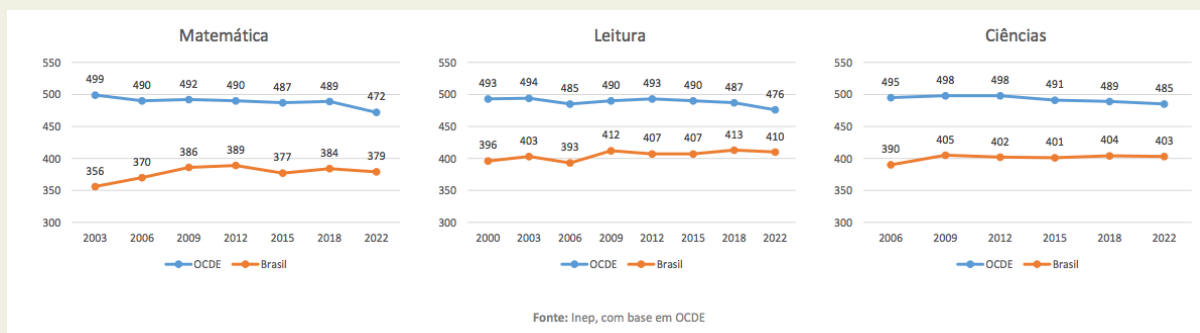
Paraná e Rio Grande do Norte, avaliação essa que serviu posteriormente como base para a criação do SAEB (Brito e Conceição, 2024).

Em 1992, com Fernando Collor como presidente do Brasil, a responsabilidade de estudar, pesquisar e aplicar as avaliações passou a ser do INEP – Instituto de Estudos Educacionais Anísio Teixeira, órgão ligado ao Ministério da Educação. Em 1993, com Itamar Franco na presidência do Brasil, são convidados pelo INEP diversos autores e pesquisadores ligados à gestão escolar, currículo escolar e docência na Universidade, a fim de analisar e legitimar o reconhecimento acadêmico acerca desse novo campo avaliativo. Já em 1995, com o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (FHC), há a apresentação de fato do SAEB com uma avaliação bianual aplicada para alunos amostrais, das redes públicas e privadas da zona urbano e rural, de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, abrangendo os componentes de língua portuguesa e matemática

No ano de 2005 temos a implementação da prova Brasil, sendo aplicada de dois em dois anos aos alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental, com o objetivo de comparar escolas e municípios, focando-se no monitoramento e controle da qualidade educacional. Juntamente com os resultados dessa prova, instaurou-se o uso também do censo escolar (pesquisa censitária que investiga anualmente o número de matrículas nas escolas, número de aprovações e reprovações, infraestrutura das escolas e as funções docentes) e se Introduziu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), estabelecendo indicadores que cruzam essas diversas informações da educação brasileira.

A partir deste período, o Brasil começou a participar ativamente em avaliações internacionais organizadas, integrando-se ao PISA desde a primeira edição, onde o Brasil sempre esteve abaixo da média da OCDE, conforme mostra o Gráfico 01, disponível no portal do INEP.

Gráfico 01 - Histórico das médias de proficiência do Brasil no PISA. 2003-2022



Fonte: Inep, com base em OCDE. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Segundo Silva, Alves e Menezes (2021) esse panorama culminou no governo buscando o desenvolvimento de políticas públicas de incentivo à melhoria educacional. Uma das ações resultantes foi a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) em 2005. A OBMEP tem como objetivo incentivar o estudo da matemática e descobrir novos talentos na área, tratando-se de uma prova anual realizada em duas fases, contando atualmente com a participação de 99,78% dos municípios brasileiros, sendo esta conhecida mundialmente (OBMEP, 2018).

Podemos perceber que as reverberações dos países economicamente mais desenvolvidos acerca de se produzir e comparar índices educacionais no cenário internacional, culminou na adoção dos países menos desenvolvidos a essa lógica estatal, afetando também os Estados nacionais de cada país. Na Amazônia, foco deste estudo, esses indicadores podem não descrever de fato a realidade da região, como por exemplo o episódio relatado por Passos e Souza (2021) em seu estudo que investigou os resultados obtidos na Prova Brasil na Escola Amazônia, localizada na cidade de Belém – PA, no qual ela, em todas os anos que participou da avaliação, não conseguiu alcançar as projeções de notas para aquele ano, mesmo tendo um aumento gradativo nos indicadores da escola após integrarem programas de incentivo escolar. As autoras chamam a atenção para o processo de estabelecimento desses índices visto que

Mesmo que haja melhora nos resultados do último exame, não é possível afirmar que de fato a qualidade do ensino na escola pesquisada teve melhoras, s princípios uma vez que o reforço escolar em duas disciplinas acaba afastando a escola do de uma Educação Integral, configurando apenas como um conjunto de atividades (Passos e Souza, 2021, p.21).

Na Amazônia a implementação dessas políticas públicas pode propiciar a legitimação de ações com discurso de incentivo à melhoria educacional, mas que na verdade causam mais segregação, competitividade e ranqueamento das escolas. À vista disso, em 2008, o estado do Amazonas, instituiu o SADEAM – Sistema de avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas, e em 2014, a capital do estado, Manaus, criou a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE). O SADEAM buscava produzir diagnósticos das escolas estaduais da rede, avaliando, no ensino fundamental, as disciplinas de língua portuguesa e matemática, e no ensino médio e na EJA (Educação de Jovens e Adultos) as disciplinas de língua portuguesa, matemática, física, produção textual, biologia e química. Já a ADE é um projeto da própria Secretaria Municipal de Educação de Manaus e visa auxiliar gestores e professores das escolas do município no processo pedagógico, produzindo indicadores sobre o desempenho dos estudantes (Silva, Souza e Santos, 2023).

Essas avaliações, sobretudo a ADE, causam impacto direto na rotina escolar dos municípios conforme detectado pelos autores, que perceberam comportamentos distintos em escolas, onde em uma delas (os autores optaram por preservar os nomes das escolas) há uma abordagem mais branda com relação às crianças na educação inclusiva, se comparado com os demais discentes. Isso frequentemente resulta em explicações baseadas nas condições de deficiência, transtorno ou habilidade das crianças inclusas, acarretando uma falsa conclusão de que possíveis notas baixas resultam de sua condição atípica.

Afetando ainda em um âmbito municipal, podemos destacar também a lei nº 2700 de 29 de outubro de 2018, sancionada na cidade de Cáceres - MT, cidade situada dentro da delimitação da Amazônia legal, que em seu Art. 1º diz:

As escolas públicas de ensino fundamental e médio presentes no município de Cáceres - MT exibirão, na parede externa das secretarias das unidades escolares, permanentemente, em placa visível, os dados referentes a seu índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e sua respectiva colocação, indicando se houve ou não o atendimento da respectiva meta projetada oficialmente (Cáceres, 2018, p.1).

A lei estabelece ainda as dimensões da placa de exposição, sendo de no mínimo meio metro quadrado, e promulga ainda que as escolas que alcançarem a projeção do IDEB para aquele ano, receberão ao final do ano letivo um troféu denominado de “EMILIA DARCI DE SOUZA CUIABANO” (Cáceres, 2018).

Deste modo, podemos perceber que os processos desencadeados no âmbito internacional por meio das avaliações em larga escala, causam impactos fortemente no Brasil e na região Amazônica, fazendo com que a região seja novamente forçada a se inserir nessa lógica de globalização educacional, sendo assim marginalizada (novamente), conforme mostraremos adiante, com a produção de quantitativos que aferem a “qualidade” do ensino.

Resultados do SAEB, IDEB e OBMEP na Amazônia

Mostraremos agora alguns dos resultados que o Brasil vem conseguindo obter nas avaliações em larga escala, mais precisamente do SAEB e na OBMEP. Discutiremos também sobre se esses resultados estão “inserindo” a Amazônia nas disputas educacionais, perpetuando mais uma vez a segregação social da região em relação às demais regiões brasileiras.

Em relação aos resultados obtidos na prova do SAEB e nas notas do IBED nas escolas da rede pública, adaptamos os resultados divulgados pelo INEP gerando Quadro 01 com as médias de resultados por região.

Quadro 01: Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por regiões geográficas, unidades da federação e rede de ensino – 2015-2021.

Região		Rede	Taxa de Aprovação		Nota SAEB			IDEB (N x P)	PROJEÇÕES DO IDEB
			6º a 9º ano	Indicador de Rendimento (P)	Matemáti ca	Língua Portugues a	Nota Média Padronizada (N)		
2015	Norte	Pública	81,6	0,82	241,43	241,45	4,71	3,9	4,3
	Nordeste	Pública	78,9	0,79	240,50	237,81	4,64	3,7	3,8
	Sudeste	Pública	88,4	0,88	254,82	250,65	5,09	4,5	4,9
	Sul	Pública	84,0	0,84	258,74	254,86	5,23	4,4	4,8
	Centro-Oeste	Pública	87,2	0,87	253,67	251,54	5,09	4,4	4,4
2017	Norte	Pública	84,0	0,84	242,05	247,46	4,83	4,1	4,5
	Nordeste	Pública	81,4	0,82	240,62	243,83	4,74	3,9	4,1
	Sudeste	Pública	88,7	0,89	256,00	256,91	5,22	4,6	5,1
	Sul	Pública	84,7	0,85	263,83	263,26	5,45	4,6	5,1
	Centro-Oeste	Pública	90,6	0,91	256,71	258,71	5,26	4,8	4,7
2019	Norte	Pública	86,3	0,87	246,56	246,98	4,89	4,2	4,8
	Nordeste	Pública	85,6	0,86	248,08	247,51	4,93	4,2	4,3
	Sudeste	Pública	91,5	0,92	261,14	259,43	5,34	4,9	5,4
	Sul	Pública	87,6	0,88	267,33	263,70	5,52	4,8	5,4
	Centro-Oeste	Pública	91,9	0,92	258,39	256,77	5,25	4,8	4,9
2021	Norte	Pública	92,4	0,92	242,43	247,09	4,83	4,5	5,1
	Nordeste	Pública	93,9	0,94	242,70	246,55	4,82	4,5	4,6
	Sudeste	Pública	97,1	0,97	256,63	259,49	5,27	5,1	5,6
	Sul	Pública	95,3	0,95	261,18	261,33	5,38	5,1	5,6
	Centro-Oeste	Pública	96,0	0,96	253,59	255,69	5,15	4,9	5,2

Fonte: MEC/inep (adaptado pelo autor)

A região Norte apresentou pequenos aumentos nas notas de Matemática de 2015 para 2017, saindo da média de 241,4 para 242,05, e em 2019 aumentou para 246,56, apresentando posteriormente uma queda no ano de 2021 alcançando a média

de 242,43 (menor índice por região no Brasil). Em relação à língua portuguesa, as notas apresentaram uma oscilação, saindo da média de 241,45 em 2015 para 247,46 em 2017, caindo minimamente para 246,92 no ano de 2019 e subindo novamente para 247,09 em 2021.

A variação do IDEB na região tem se dado a passos curtos, sendo de 3,9 em 2015, de 4,1 em 2017, com um mínimo aumento para 4,2 em 2019, chegando até 4,5 em 2021, diferentemente do que se projetava, uma vez que as metas estabelecidas englobavam um crescimento de 4,3 em 2015 para 5,1 em 2021.

Nesse período de tempo, o Nordeste teve as notas em Matemática variando de 240,50 em 2015 para 240,62 em 2017, com um aumento significativo em 2019, alcanço a média de 248,08, porém com diminuição para 242,70 em 2021. Em Língua Portuguesa, essa variação possuiu uma amplitude de 5,1 em sua média, saindo de 241,45 em 2015 e aumentando gradativamente até alcançar a média de 246,55 em 2021, obtendo também um aumento de 3,7 para 4,5 no IDEB, ou seja, um pouco abaixo na meta estabelecida que era de alcançar em 2021 a média de 4,6.

Os índices do Sudeste em Matemática variaram nas quatro edições avaliadas de 254,83 para 256,00, depois para 261,14, caindo posteriormente para 256,63. Na disciplina de Língua Portuguesa, houveram aumentos nas três primeiras médias, sendo elas respectivamente iguais a 250,65, 256,9 e 259,43, mas em 2021 a nota se manteve quase inalterada com o valor de 259,49. As notas do IDEB da região tiveram ao todo um aumento de 4,5 em 2015 para 5,1 em 2021, sendo a nota projetada para este último ano igual a 5,6.

Na região Sul, as notas apresentaram um aumento de 2015 para 2017, possuindo respectivos valores iguais a 254,86 e 263,26, e na edição seguinte a nota média obtida teve um pequeno aumento, sendo igual a 263,70, com posterior queda em 2021, obtendo a média de 261,33. As notas nas disciplinas de Língua Portuguesa tiveram um comportamento semelhante às notas de Matemática, com um aumento, uma estagnação seguida de uma queda, sendo as notas respectivamente iguais a 254,86, 263,26, 263,70 e 261,33. Os IDEB s da região tiveram aumentos progressivos

nas edições estudadas, correspondendo respectivamente a 4,4, 4,6, 4,8, 5,1, que também foram notas abaixo das projeções, sendo a última um valor de 5,6.

Por fim, a região Centro-Oeste com notas médias em Matemáticas iguais a 253,67 em 2025, 256,71 em 2017, 258,39 em 2019 e 253,59 em 2021, mostrando assim como nas demais regiões aumentos nas primeiras edições estudadas e queda em 2021. Com relação à Língua Portuguesa houve aumento de 251,54 para 258,71 (de 2015 para 2017), seguindo de duas quedas consecutivas nos anos de 2019 e 2021, com respectivos valores iguais a 256,77 e 255,69. Se tratando de IDEB, a região alcançou a meta em 2015 com um valor de 4,4, superou a meta de 4,7 em 2017, obtendo a nota de 4,8, em 2019 ficou um décimo abaixo da meta, obtendo nota igual a 4,8, e por se perpetuar a tendência de queda no ano de 2021 com nota igual a 4,9, abaixo da projeção de 5,2.

Podemos perceber então que das cinco regiões, nos anos de 2015 e 2017, somente o Centro-Oeste conseguiu alcançar ou superar as projeções do IBED, enquanto as demais regiões ficaram abaixo das respectivas projeções. Já no ano de 2019 e 2021, nenhuma região conseguiu alcançar a projeção idealizada pelo Inep para aquele período. É nitidamente perceptível que as regiões Norte e Nordeste possuem, em todas as edições, as menores estatísticas, seja considerando as notas em Matemática ou Línguas Portuguesas, em relação a nota média padronizada ou aos indicadores de rendimento, ou mesmo com relação ao IDEB.

Outro fator relevante a ser considerado é o fato de que as notas nas disciplinas apresentaram variações e uma forte tendência de queda no de 2021, porém, mesmo com essas reduções, os valores dos IDEB's foram sempre crescentes, evidenciando um aumento em outros indicadores referentes ao censo escolar, como por exemplo o aumento da taxa de aprovação nas escolas públicas no período da pandemia do covid-19. Deste modo, mesmo com o aumento desses índices, não podemos concluir que de fato houve melhoria na qualidade da educação nacional no período considerado.

Em relação a OBMEP, como não se tem a divulgação de notas por parte do IMPA e nem da comissão organizadora da avaliação, optamos por trabalhar então a

distribuição de medalhistas (ouro, prata e bronze) em cada edição. Após isso, para estabelecer mecanismos de inferência estatística, calculamos a média de medalhistas por estado, atribuindo peso 1 para medalhas de bronze, peso 2 para medalhas de prata e peso 3 para medalhas de ouro, organizando os Estados em ordem decrescente com base nos resultados dessas médias, conforme mostrado na Tabela 01.

Tabela 01: Média de Medalhistas na OBMEP de 2018 a 2023

Número	UF	Ouro	Prata	Bronze	Média Ponderada
1	SP	504	1615	4643	1564,17
2	MG	414	1338	3524	1240,33
3	RS	255	633	1512	590,50
4	SC	200	516	1583	535,83
5	PR	150	521	1318	468,33
6	RJ	178	523	1021	433,50
7	CE	121	344	1193	374,00
8	ES	89	247	685	241,00
9	PE	81	269	621	233,67
10	DF	121	245	534	231,17
11	BA	80	231	639	223,50
12	GO	41	143	493	150,33
13	AM	43	147	427	141,67
14	PI	54	134	352	130,33
15	MS	39	115	350	116,17
16	MA	30	75	343	97,17
17	PA	22	87	333	95,50
18	RN	20	69	329	87,83
19	PB	27	66	306	86,50
20	AL	14	59	331	81,83
21	MT	13	51	311	75,33
22	TO	9	37	283	64,00
23	RO	6	27	262	55,67
24	RR	2	20	266	52,00
25	AC	3	12	251	47,33
26	SE	4	7	251	46,17
27	AP	1	5	255	44,67

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos resultados divulgados pela OBMEP

Ao analisar os resultados da OBMEP, podemos perceber uma distribuição de resultados, no qual a maior quantidade de medalhistas está concentrada nas regiões Sul e Sudeste, enquanto os estados da região Norte (e também da Amazônia Legal) apresentam quantidades absurdamente inferiores, no qual o melhor rendimento contido na região Amazônica é do estado do Amazonas, com um total de 43 medalhas de ouro, 147 medalhas de prata e 427 medalhas de bronze, enquanto em São Paulo, há um total de 504 medalhistas de ouro, 1615 medalhistas de prata e 4643 medalhistas de bronze.

Dos sete Estados abrangidos pela região Norte, cinco deles ocupam os mais baixos rendimentos na OBMEP, e se considerarmos a perspectiva da Amazônia legal, seis dos nove estados pertencentes à essa divisão política, com exceção de Sergipe que faz parte da região Nordeste, possuem os mais baixos índices de medalhistas. O estado do Amazonas e do Pará possuem indicadores um poucos mais elevados, se comparados com os seus vizinhos de região, com respectivas médias de medalhistas 141,6 e 95,50, valores esses que são discrepantes se comparados com os cinco estados com as maiores médias de medalhistas, sendo eles: São Paulo (1564,17), Minas Gerais (1240,33), Rio Grande do Sul (590,50), Santa Catarina (535,83) e Paraná (468,33).

As regiões do Centro-Oeste e Nordeste possuem uma distribuição de medalhistas mais centralizada, destacando, como já citado, o Ceará, com apenas 4 medalhas de ouro, 7 medalhas de prata e 251 medalhas de bronze. Mesmo essas regiões possuindo distribuições mais homogêneas entre si, há grande disparidade de resultados se comparados com as regiões Sul e Sudeste.

De maneira geral, ao observarmos os dados obtidos nas suas avaliações, podemos concluir que os ambas as estatísticas possuem concordância de resultados, no qual os estados da região amazônica são periféricos, ou seja, possuem baixos indicadores. Como já vimos anteriormente, trata-se quase que de uma herança do processo de colonização brasileiras, afinal, a região em outrora explorada, conforme apresenta Colares (2022), continua sendo inferiorizada por meio desses indicadores. As regiões que passaram primeiro pelo processo de globalização são beneficiadas

nessas políticas avaliativas pois estão em maior consonância com as propostas neoliberais.

Um fator que alicerça essa afirmação é o fato de que as regiões brasileiras com maiores PIB's, possuem os melhores resultados a OBMEP, no qual o estado com melhor desempenho é o estado de São Paulo que também é o estado com maior PIB do Brasil, conforme informações publicadas pelo IBGE, assim como também os estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, que ocupam lugar privilegiado em relação ao PIB e também em relação às avaliações de larga escala.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, buscamos examinar como as avaliações em larga escala transcorreram do âmbito internacional para o ambiente nacional, buscando enfatizar o estabelecimento destas na região amazônica. Focamos nossa atenção em duas avaliações de grande peso nacional, sendo elas o SAEB e a OBMEP. O SAEB, juntamente com o censo escolar, busca fornecer possíveis indicadores da qualidade educacional, estruturando por meio desses mecanismos o IDEB. A OBMEP, por sua vez, trata de uma competição nacional que visa incentivar o estudo da matemática e descobrir novos talentos.

Ao expor os objetivos das avaliações dessa forma, passamos a ideia de que são mecanismos acrílicos e livres de contestação, porém, ao aprofundarmos os estudos acerca da temática, buscando entender sua gênese, podemos perceber que esse tipo de política possui o poder de impactar diretamente na estrutura educacional, metamorfoseando a educação para fins mercadológicos. As escolas passam a competir umas com as outras em busca de obter melhores desempenhos, utilizando isso como troféus que equalizam uma ideia de desenvolvimento, focando nos resultados e desconsiderando os processos. Além disso, como são provas padronizadas, elas podem distorcer a compreensão do progresso e da qualidade educacional, correndo o risco de não considerar adequadamente as particularidades de cada região, sobre a Amazônia, dado seus variados cotidianos.

Entendemos que há uma real necessidade de se produzir informações acerca da qualidade educacional, porém, os mecanismos utilizados, neste caso o SAEB e OBMEP, devem ser complementados por abordagens mais sensíveis às necessidades locais, promovendo uma educação que não apenas melhore o desempenho escolar, mas que também guie as regiões para uma visão globalizada, sem que se percam as identidades culturais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 267-284, 2013.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2015-2021.

BRITO, Karla Rejane Lacerda Almeida; CONCEIÇÃO, Silvano da. Avaliação em larga escala: um breve histórico das políticas avaliativas no sistema educacional brasileiro. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, p. e4112-e4112, 2024.

BROOKE, Nigel. O **futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

CÁCERES. **Lei Nº 2.700** de 29 de outubro de 2018. Estabelece a obrigatoriedades das escolas públicas do município de Cáceres exibirem em placas o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de Natureza Teórico-metodológicas: Críticas e Proposições. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2011. DOI: 10.20396/rho.v11i43e.8639960. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>. Acesso em: 18 jun. 2024.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, n. 12, p. 77, Santarém, 2022.

COSTA, Marilda de Oliveira. Testes, IDEB e qualidade da Educação em uma rede pública municipal de ensino de Mato Grosso: Ranking, competição e responsabilidade. In:

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Educação e Democracia**: Políticas e direitos sociais. Campo Grande, Editora Oeste, p.133-153, 2019.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**. Oikos, Brasília, 2010, p.37-49.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto de 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos avançados**, v. 16, p. 107-121, 2002.

OBMEP, IMPA. **Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas públicas**. 2018. 08 de Dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.obmep.org.br/index.htm>.

PASSOS, Eliene Matos de Souza, SOUZA, Maria de Fátima Matos de. M. de F. **A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME** a qualidade do ensino em questão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020199, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1614>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SAMPAIO, Miliana Augusta Pereira; ROCHA, José Damião Trindade; OSÓRIO, Neila Barbosa. Educação intergeracional e envelhecimento na Amazônia legal: um mapeamento das produções científicas nos últimos cinco anos com foco no estado do Tocantins. **Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 7, p. 300-308, 2023

SILVA, Camila Ferreira da; SOUZA, Micaelle Cardoso de; SANTOS, Victória Soares dos. AVALIAÇÃO EXTERNA DE LARGA ESCALA EM MANAUS: de seus sustentáculos aos efeitos sobre as crianças no cotidiano escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 317-341, Novembro, 2023. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15560>. Acesso em: 2 jul 2024.

SILVA, J. G. A. da; ALVES, F. R. V.; MENEZES, D. B. Situação Didática Olímpica - SDO: um problema olímpico aplicado à teoria das situações didáticas. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 2, p. 265-278, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.265-278.1725. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1725>.

SILVA, Washington Luiz Godinho da. **Avaliação em larga escala como política do estado**: um estudo comparativo entre a Teoria Clássica dos Testes e a Teoria da Resposta ao Item na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. 2019.

SOUZA, Maria Luiza Dique de; FREITAS, Luane Coutinho de; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. O programa internacional de avaliação de estudantes (PISA): contexto de influência nas políticas globais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, 2024.

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade. **Roteiro**. UNOESC, p. 347-369, 2014.

DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: A EXPERIÊNCIA DO PARFOR NA UFOPA

Ruberval Raimundo dos Anjos Santos²⁴

Edilan de Sant'Ana Quaresma²⁵

Introdução

A Amazônia brasileira é um vasto território constituído por nove estados do Brasil, onde se enquadra o estado do Pará. Historicamente a região é conhecida pela sua rica biodiversidade, abrigando uma vasta variedade de fauna e flora, mas também uma grande diversidade de povos e suas culturas, que precisam ser considerados quando se fala na região.

A sua vasta extensão territorial associada às dificuldades de logística, fazem da região um espaço de grandes desafios em diferentes aspectos, como por exemplo na educação e suas ramificações. Estes desafios incluem acesso de alunos e docentes às escolas em áreas de difícil acesso, principalmente escolas do campo, das florestas e das águas, a necessidade de considerar os contextos multiculturais e multilíngues, a diversidade de infraestrutura e suas fragilidades, dentre tantos outros desafios.

Um dos grandes desafios a ser considerado ainda diz respeito à necessidade de formação de professores na região. Dados do INEP (2023) apontam que o estado do Pará ainda possui 9.585 professores com ensino fundamental ou ensino médio, computando 11,2% dos docentes. Embora este indicador esteja abaixo da média nacional (12,8%) e da média da região norte (13,6%), o número expressivo de professores considerados leigos ainda é uma condição a ser superada, considerando

²⁴ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil HISTEDBR/UFOPA". E-mail: rubervalras@hotmail.com <https://orcid.org/0009-0007-5813-5257>

²⁵ Doutor em Ciências, com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ/USP. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Ufopa. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-7838-783X>

que a formação docente é um dos elementos fundamentais que contribuem com o processo de construção do conhecimento por parte dos discentes.

No estado do Pará o processo de formação de professores vem sendo fortalecido, com destaque para os últimos 30 anos, por meio da atuação das Instituições de Ensino Superior como a UFPA, UEPA, UFRA e mais recentemente a UNIFESSPA e a Ufopa. Dentre as ações voltadas para a formação de professores, destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, posteriormente transformado em Programa Nacional, desenvolvido a partir do ano 2009 em todo o território nacional.

Na Ufopa o PARFOR vem sendo desenvolvido desde sua criação, com a oferta de turmas em seis municípios pertencentes à área de abrangência da instituição, disponibilizando ingressos de discentes nos anos de 2010, 2011, 2012, 2018 e 2022. A oferta de cursos de formação de professores por meio de programas nacionais, como o PARFOR, se deu em função da necessidade de alterar o quadro precário da formação desses docentes, atrelado às exigências do Art. 62 da LDB/96.

Compreender a Amazônia como uma região com características peculiares, e ao mesmo tempo múltiplas, e a forma como a educação é inserida nesse cenário, foi o desafio lançado no componente curricular “Educação e Realidade Amazônica” do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação da Ufopa. No decorrer da disciplina ministrada pelos professores Dr. Anselmo Colares, Profa. Dra. Lília Colares e Prof. Dr. Edilan Quaresma, pôde-se compreender melhor a relação entre educação, realidade e Amazônia, proporcionando um entendimento da epistemologia dessa pluralidade e ao mesmo tempo da singularidade dessa região, levando em consideração o universal e o particular.

Esse trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvido no PPGE/Ufopa, que tem por objetivo geral compreender o impacto da formação de professores concluintes pelo PARFOR/Ufopa, nas suas práticas docentes e pedagógicas desenvolvidas na educação básica.³

O presente artigo tem por objetivo analisar o perfil dos professores concluintes dos cursos de licenciatura ofertados pelo PARFOR na Ufopa, que ingressaram na instituição no período de 2010 a 2018. Embora a Ufopa tenha ofertado uma turma pelo PARFOR no ano de 2023, ainda não há egressos dessa turma, justificando o período de 2010 a 2018 como o período em que ocorreram as outorgas de grau, e, portanto, o período em que há alunos concluintes.

Do ponto de vista teórico-metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa documental, seguindo uma abordagem qualitativa, e teve como base autores como Duarte (2001), Saviani (2011) e Gatti (2015), que corroboram no sentido de que as políticas públicas que estão voltadas para a formação docente e para a qualificação de professores durante as últimas anos, não têm respondido suficientemente aos problemas relacionados à educação básica do país de modo geral.

Na primeira seção desse artigo, faz-se um breve histórico das políticas educacionais de formação de professores a nível nacional, e suas implicações na região amazônica, especificadamente na formação de professores a partir do PARFOR na universidade Federal do Oeste do Pará. Na segunda seção, aborda-se a relação das políticas educacionais nacionais com sua implementação no contexto educacional amazônico. Na terceira, evidencia-se o perfil dos professores concluintes dos cursos de formação docente das primeiras turmas que iniciaram as atividades nos anos de 2010 a 2012.

A política educacional de formação de professores e a Amazônia

As políticas educacionais de formação de professores no Brasil, e consequentemente na região amazônica, derivam de uma política internacional de educação, que influenciam diretamente as políticas nacionais. Sem compreensão das políticas educacionais de formação de professores a níveis internacionais, nacionais e regionais, não é possível fazer uma análise robusta dos interesses por trás dessas políticas públicas educacionais de formação, considerando que as mesmas estão inseridas no contexto de políticas educacionais que tem em seu cerne o modelo

neoliberal e suas contradições inerentes ao capital, que tem como primícia a ideologia de formação para o mercado, resultando na mercantilização da educação. Esse paradigma de política educacional tem seus princípios voltados à política capitalista mundial que teve eco na chamada “*Escola de Chicago*” a partir de 1950, e na Teoria do Capital Humano, como colocado por Saul (2004) e Coutinho (2007).

No Brasil, a aplicação prática dos elementos da Teoria do Capital Humano por meio de políticas educacionais foi e continua sendo constante, apesar de grandes críticas à concepção utilitarista de Educação da TCH, principalmente por parte dos intelectuais da ala crítica da Educação. (CUNHA, COUTO, 2021, p. 106)

Saul 2004 e Coutinho 2007, enfatizam que, as diretrizes adotadas pelas políticas educacionais brasileiras, ainda fazem referências às políticas educacionais que possuem um viés neoliberal. Mesmo que essa concepção da pedagogia do *aprender a aprender* seja combatida, ela ainda é muito presente no contexto educacional brasileiro. Esse modelo de educação precisa ser superado, pois somente com políticas de formação de professores fundada na perspectiva sócio-histórica e de caráter emancipador para a formação de professores, conseqüentemente, para a função social da educação e da escola, é que a realidade na formação de professor pode mudar, ANFOPE (2021).

Neste sentido, Saviani (2021), faz a seguinte reflexão.

Conclui, então, que com um corpo docente deficiente afrouxa-se a ligação entre instrução e educação e o ensino degenera em mera retórica que exalta a educabilidade do ser humano em contraste com um trabalho escolar esvaziado de qualquer seriedade pedagógica. Concordando com esse entendimento a Pedagogia Histórico-Crítica considera central o papel do professor defendendo a necessidade de uma formação sólida em cursos de longa duração aliada a condições adequadas de trabalho ao corpo docente. (SAVIANI, 2021)

Para Saviani (2021), resta nos alertar através da pedagogia histórico-crítica que a educação esteja inserida num contexto capitalista, ela pode e deve se apresentar

como uma oportunidade à classe trabalhadora. A pedagogia histórico-crítica propõe a defesa de uma sólida formação de professores, uma formação eficiente e realmente comprometida com os ideais dos direitos políticos e sociais, dando também condições ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A história nos mostra que o Brasil, e mais especificamente a região amazônica brasileira, têm passado por períodos de tentativas de implementação de políticas públicas de formação docente. Uma dessas tentativas recentes que demonstra avanços na formação de professores pelas IES, diz respeito à execução do PARFOR desenvolvido em diferentes regiões do Brasil, e de forma específica, na Amazônia brasileira, por instituições como a Ufopa, UEPA, UFPA, UFRA e UNIFESSPA, contrapondo-se às políticas anteriores que historicamente não alcançavam seus objetivos, com baixa efetividade, como as políticas propostas na LDB/61 e LDB/71.

Pode-se verificar que na Lei Nº 4.024 de dezembro de 1961- LDB (1961), no seu Capítulo IV de Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, nos artigos de 52 a 55, já traziam evidências de uma formação dos professores, seus graus e finalidades, mesmo que refletindo o momento histórico da política de formação do Brasil daquele período.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Observa-se que segundo a LDB (1961), a formação dos professores para ministrar aulas ao ensino primário, era feita através das chamadas escolas de ensino normal de grau ginásial, as quais expediam o diploma de regente de ensino primário e as escolas de grau colegial para professores primários.

Dez anos após a LDB (1961), no ano de 1971, em pleno regime militar, passou a vigorar a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que no seu CAPÍTULO V (Dos Professores e Especialistas), nos Art. 29 e Art. 30, fazem referências às exigências da formação dos professores para ministrar aulas nos então 1º e 2º graus.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior,
- b) ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena

Na LDB (1971), nota-se então uma política educacional menos consistente, do que se vinha acontecendo antes da tomada do poder pelos militares. Apesar do governo se declarar apto ao desenvolvimento nacional, não tratou as questões educacionais como prioridade, ao contrário do discurso, observou-se um retrocesso nas políticas educacionais, o mesmo aconteceu com a políticas de formação de professores. Apesar de que em seu capítulo VI sobre o financiamento, o art. 52 faz referência a recursos destinados a concessão de bolsas de estudos, que se entende recursos destinados a formação, mas sem efeito prático, e muito aquém da lei anterior de 1961, e propunham mais claramente a política de formação de professores, como visto a seguir.

Art. 56. Cabe à União destinar recursos para a concessão de bolsas de estudo.

§ 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescentarão recursos próprios para o mesmo fim.

§ 2º As normas que disciplinam a concessão de bolsas de estudo decorrentes dos recursos federais, seguirão as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura, que poderá delegar a entidades municipais de assistência educacional, de que trata o § 2º do artigo 62, a adjudicação dos auxílios.

Com o fim do período do governo militar em 1985, e reabertura política no país, além da aprovação da nova Constituição Federal do Brasil no ano de 1988, buscou-se restabelecer na nova constituinte os ideais democráticos perdidos. No entanto, a CF, apesar de explicitar os direitos e evidenciar um certo progresso nas leis, no sentido, de garantir direitos fundamentais aos cidadãos, ainda não tem conseguido operacionalizar direitos ali garantidos, como preceitua Gomes e Ramos (2018)

A Constituição (1988) institucionalizou avanços significativos na ampliação dos direitos sociais, políticos e garantias fundamentais para o exercício da cidadania. Contudo, deixou lacunas e questões não resolvidas que exigiam legislação complementar, que foi paulatinamente descaracterizando o texto constitucional, dado o avanço do neoliberalismo nos três governos federais que se seguiram à promulgação da Carta Magna. (GOMEZ; RAMOS, 2018)

O pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania integram objetivos e princípios do direito fundamental à educação, previstos nos Art. 205 e 206 da Constituição Federal, o que obviamente pode ser executado plenamente como direito fundamental, por meio de ações específicas, como por exemplo a formação de professores. Entretanto, a execução prática da política de formação de professores no Brasil ainda é falha, quando por exemplo, o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2024), demonstra que 19,4% docentes da educação básica apresentam escolaridade que contempla o ensino médio normal/magistério ou inferior atuando na educação infantil, 12,7% com a mesma formação atuando nas séries iniciais do ensino fundamental, demonstrando claramente que a política de formação de professores ainda não atinge a todos que precisam.

Neste sentido, cabe destacar a lei n. 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)(Brasil, 1996), que definiu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, lei n. 10.172 (Brasil, 2001a), que declarou a necessidade de formação dos professores como um dos maiores desafios a serem superados e estabeleceu metas para a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para professores da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Também o atual PNE, lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014), revela preocupação com a qualificação docente para a educação básica em duas das vinte metas que o compõem.

A partir do Art. 62 e seus incisos, observamos as propostas de formação dos professores na LBD (1996):

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

A BNCC (2017) e BNC-Formação inicial para revisão e mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a BNC-Formação continuada a partir da Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 trazem, mesmo que aparentemente, ações que buscam promover uma política de formação docente, mas que bem analisadas, nos revelam os reais interesses como posto no relatório ANFOPE (2021).

A BNCC atendeu aos ditames de uma agenda global de acordo com as proposições de órgãos multilaterais (Banco Mundial, UNESCO, OCDE, entre outros). Cabe lembrar que essas políticas educacionais se intensificaram no governo Temer, reafirmando as premissas das duas gestões do neoliberal Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990. A lógica empresarial privatista que foi e vem se impondo na Educação Básica, pelos reformadores empresariais, é articulada fortemente no Brasil pelo Movimento Todos Pela Educação (TPE) e outros movimentos dos aparelhos privados de hegemonia, que passaram a desempenhar um papel determinante para a aprovação da BNCC; já,

em 2017, no denominado Movimento pela Base. Com a aprovação da BNCC para todas as etapas Educação Básica finalizada, o foco passou a ser o alinhamento da formação de professores à base, que culminou na aprovação das duas resoluções do CNE que instituíram novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada de professores (ANFOPE, 2021).

Com essas resoluções surgiram análises que deram margens às críticas no tocante às finalidades dessas políticas educacionais que vieram ao contexto da formação de professores em âmbito nacional.

Essas questões já vinham sendo debatidas na virada do século XXI, como colocado por Duarte (2001), sobre a concepção da pedagogia do *aprender a aprender*²⁶:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001)

Para Duarte, a crítica à pedagogia do *aprender a aprender* deve ser feita no sentido que, essa pedagogia aponta para um currículo pautado nas competências e na filosofia do *Aprender a aprender*, que é a ideia da aprendizagem que o sujeito pode ser protagonista de seu próprio aprendizado, vindo na contra mão da formação de professores para uma pedagogia crítica e mais efetiva do modo de ensinar e aprender no ensino atual.

²⁶ Pedagogia do aprender a aprender é difundida na visão de que aprender sozinho se encontra num nível superior ao de se aprender na coletividade, em (DUARTE, 2011).

No contraponto, tem-se ciência de que, há outras pedagogias que ao contrário da pedagogia do *aprender a aprender*, tem a formação dentro de contexto histórico de superação do sistema capitalista vigente.

Para Saviani (2011), deve-se compreender a importância de identificar os fins dessas, através das competências políticas e técnicas.

a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política (SAVIANI, 2011, p. 55).

A clareza da compreensão da dinâmica desses fins, para Saviani, necessita uma consciência política que perpassa por uma competência técnica para uma elaboração dos métodos para identificá-la.

Desse modo, a formação de professores na visão da BNCC (2017) e BNC formação (2020), estão alinhadas ao poder econômico, e padronizam o currículo de ensino com objetivos de consolidar ainda mais a mercantilização da educação através de uma formação sem qualidade e por consequência um ensino deficitário.

Tendo como base essa perspectiva, a formação de professores na região Amazônica com todas suas diversidades e particularidades, não é algo tão fácil de se realizar, considerando toda sua complexidade: territoriais, regionais, culturais, educacionais e sociais. Estas realidades estão diretamente relacionadas com os modos de ser e viver dos povos tradicionais, sejam residentes no campo, nas várzeas ou nos grandes centros dessa vasta região, outrora vista apenas como um lugar de vida natural e selvagem, tendo como pano fundo a fauna e a flora.

Por outro lado, quando se fala em Amazônia do ponto de vista das riquezas, logo é recorrente se explicitar as riquezas minerais, como: ouro, ferro, bauxita, cobre manganês, entre outros, deixando em segundo plano as populações tradicionais que vivem nesta região, e que carregam consigo todas as suas tradições, manifestações culturais e suas interações sociais.

Neste sentido se deve reconhecer e valorizar as diversidades amazônicas como nos mostram Hage e Corrêa (2019).

Essa perspectiva reconhece os modos de existir dos povos originários, seus conhecimentos, sua diversidade sociocultural, associada à biodiversidade, suas potencialidades e técnicas para produzir novos territórios alternativos, articulando e combinando, indissociavelmente, o social, o cultural, o político, o econômico e o ambiental, o sagrado, o imaginário mítico, afetivo e poético, para produzir e reproduzir seu existir material e simbólico-cultural, sob novos padrões de relação ser humano- natureza. Isso ajuda a compreender e a colocar as lutas dos povos originários e movimentos sociais populares na Amazônia num outro plano epistemológico e político e inventar alternativas e outras pedagogias, onde o diálogo entre os conhecimentos dessas populações e o das demais ciências é apresentado como fundante.

Todas as políticas educacionais de formação de professore tem que levar em consideração uma abordagem crítica da ocupação da região amazônica e sua passividade de entendimento, buscando compreender suas especificidades e levando em consideração sua universalidade.

A região Amazônica passou por vários ciclos, desde a chegada dos europeus até os dias atuais, mas já é consenso que essa região já era habitada pelos povos originários, bem antes da chegada do homem europeu. Os povos que aqui habitavam, já praticavam suas diversas atividades, como: agricultura, o extrativismo, a caça, a pesca e atividades relacionadas com suas crenças e suas culturas. Após a chegada dos europeus iniciou o ciclo da colonização e da exploração dos recursos da região, com uma prática de intensa apropriação dos territórios, e evidências da intensa fase do poder do capital, que cobiça as riquezas em todas suas diversidades e complexidades, sejam elas naturais, culturais, sociais e econômicas. E desse modo a Amazônia foi inserida no contexto mundial através de visões que não levavam em consideração suas particularidades locais.

Desvelar a realidade é, portanto, um requisito para a compreensão dos problemas sociais e, dentre eles, os problemas educacionais. Quando se trata da Amazônia a tarefa alcança maior complexidade, por ser uma área continental constituída de muita diversidade em seus aspectos físicos e culturais. Diferenças que “desapareceram” não foram consideradas, ou foram alteradas no processo arbitrário que marcou a delimitação das suas fronteiras. (COLARES 2022, p. 30).

Os grandes projetos na Amazônia, desde o início, têm sido orientados pela busca do lucro, visando atender às demandas da economia global. Embora sejam apresentados como iniciativas de desenvolvimento, eles frequentemente desencadeiam problemas ambientais, agrários e socioeconômicos que afetam toda a região.

É na região Amazônica que se encontra a maior floresta tropical e o maior rio do mundo em volume de água, além de uma biodiversidade que desperta interesse mundial, mas é na Amazônia que atualmente acontecem muitas das problemáticas relacionadas a questão agrária, devido a concentração fundiária, e expansão agrícola. A concentração de terras é uma das maiores preocupações daqueles que residem em áreas de disputas, pois com muita terra nas mãos dos grandes latifundiários e empresas, cria-se uma insegurança local, uma vez que várias dessas terras hoje são alvos de disputa judicial, por motivo de estarem em territórios indígenas, quilombolas, dos povos tradicionais, ou são terras da União que foram apropriadas de forma ilegal, muitas vezes através da chamada *"grilagem de terra"*. Todas essas situações geram instabilidades na região, por meio da violência e conflitos pela posse da terra, uma disputa histórica e morosa, pois são anos de conflitos sem solução que tem, em parte, o Estado as suas responsabilidades, uma vez que, uma reforma agrária é necessária e urgente, tendo grande repercussão na educação de uma forma ou de outra.

A expansão da fronteira agrícola que por sua vez é impulsionada pela produção de grãos pela monocultura (soja, milho), por exemplo, assim como a exploração dos recursos minerais pelos garimpeiros ilegais, se tornaram problemas corriqueiros na região, que também levam a conflitos pela posse da terra, e por outro lado geram problemas de ordem ambiental, social, econômico e educacional, uma vez que essas formas de exploração desrespeitam as áreas territoriais das comunidades tradicionais, assim como as áreas indígenas e quilombolas. Os grandes projetos de infraestrutura (hidroelétricas e estradas) projetos de mineração (bauxita; Ferro; outro), também deixam suas marcas perversas na região, pois assim como os exploradores ilegais de

madeiras e garimpeiros produzem graves efeitos nos locais que atuam, trazendo insegurança, pois sempre se instalam nas comunidades locais provocando vários problemas. A criação de gado extensiva na Amazônia para atender o mercado internacional também se constitui mais uma questão desencadeadora de eventos que levam a graves questões na região, devido a necessidade de imensos campos para criação de gado, o que levam constantemente criadores de gado a se envolverem em disputas judiciais pela posse da terra.

Quando se pensa em Amazônia, nem sempre se leva em consideração as particularidades que essa região apresenta. Da mesma forma, geralmente ao se pensar políticas públicas relativas às políticas educacionais, quase sempre essas questões são desconsideradas, o que concretiza a falta de compromisso em propor políticas voltadas a atender a real necessidade da população em todos seus aspectos.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR desenvolvido na Ufopa

A Universidade Federal do Oeste de Pará - Ufopa, foi criada por meio da Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, da junção do Campus da Universidade Federal do Para -UFPA em Santarém e do Campus da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA Campus de Santarém. A Ufopa já nasce uma universidade multicampi, constituída pelos campi regionais localizados nos municípios de Alenquer, Óbidos, Monte alegre, Oriximiná, Itaituba e Juruti. A Lei n.º 12.085/2009 oficializa a criação da Ufopa, em seu Art. 1º:

Art. 1º Fica criada a Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA, criada pela Lei no 3.191, de 2 de julho de 1957, e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, criada pela Lei no 10.611, de 23 de dezembro de 2002.

No primeiro ano de desenvolvimento de suas atividades, a recente Ufopa já inicia aderindo ao PARFOR, por meio da oferta dos cursos de Licenciatura em

Pedagogia, e das Licenciaturas Integradas em Matemática e Física, Biologia e Química, História e Geografia, e Letras – Português e Inglês. A oferta dos cursos se deu nos municípios de Santarém, Alenquer, Óbidos, Monte Alegre, Oriximiná, Juruti, Itaituba. O Manual Operativo do PARFOR exigia que as matrículas nos cursos fossem realizadas por professores da rede básica pública, que não tinham a formação mínima exigida para o exercício da profissão, segundo a LDB, ou que ministrasse componentes curriculares diferentes daqueles associados à sua formação.

Segundo o relatório da CAPES (2013), o PARFOR no ano de 2009 foi considerado uma ação emergencial de caráter a promover o acesso à educação superior de professores em exercício na educação básica por exigência da LDB:

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor é uma ação emergencial destinada a promover o acesso dos professores em exercício na rede pública de educação básica à formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No segundo semestre de 2009, quando o programa iniciou suas atividades, havia 32 IES com turmas especiais implantadas. No ano de 2013, o Parfor contava já com a participação de 98 IES. Em 2009 o número de matrículas no Parfor era de 4.273, tendo alcançado o expressivo número de 70.220 matriculados em 2013. (BRASIL, 2013. p.11)

O PARFOR foi criado com o estrito objetivo de garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtivessem a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, mas também foi destinado para resolver os problemas de insuficiência de professores e dotar os que já atuam na docência com uma formação adequada.

O PARFOR visa atender o profissional que não possui formação adequada, de acordo com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, LDBEN de nº 9.394/1996, e que esteja em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, em escolas estaduais e municipais. O PARFOR prevê a oferta de cursos de: a) Primeira Licenciatura – destinado aos docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação superior. b) Segunda Licenciatura - para docentes da rede pública da educação básica que atuam em área distinta de sua formação inicial. c) Formação Pedagógica - para docentes da

rede pública da educação básica graduado, porém não licenciada (BRASIL, 2009, p.8). Na Ufopa o PARFOR vem sendo desenvolvido desde o ano 2010, e alguns dos seus resultados serão apresentados na seção seguinte.

Alguns resultados da implementação do PARFOR pela Ufopa

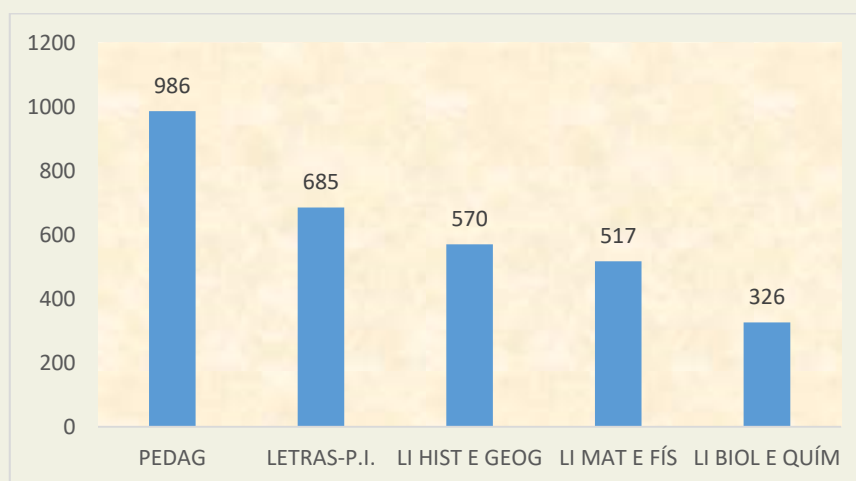
A Ufopa aderiu ao PARFOR desde sua criação, com a primeira turma ingressante no ano de 2010, atendendo professores em formação nos polos de Alenquer, Almeirim, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos, Oriximiná e Santarém, onde foram ofertados os cursos de Licenciatura em Pedagogia, e as Licenciaturas Integradas em Matemática e Física, Biologia e Química, História e Geografia, e Letras Português e Inglês.

As ofertas de turmas ocorreram no período de 2010 a 2013, depois 2018, e a última turma ofertada foi no ano 2023. Foram cadastrados como discentes um montante de 4.005 alunos, dos quais 3.084 (77,0%) finalizaram o curso, entretanto 825 (20,6%) por algum motivo tiveram suas matrículas canceladas. O sistema ainda acusa 17 discentes na condição de Ativo-Graduando, geralmente atribuído àqueles que tiveram os componentes curriculares cursados, estando pendentes o TCC ou algum estágio.

Dos cursos ofertados a maior taxa de sucesso, aqui considerado aluno concluído, foi no Curso de Pedagogia (84,7%), e de insucesso, aqui considerado aluno cancelado, no curso de Licenciatura Integrada em Biologia e Química (26,6%). Importante destacar que dos alunos listados, 40 ingressaram no ano de 2023, no curso de Licenciatura em Geografia, realizado no Polo de Almeirim e que, portanto, encontram-se na fase inicial da formação.

Dos 3.084 alunos concluídos, a maioria é do sexo feminino (71,6%), pretos e pardos (77,1%), com indígenas representando 1,4% dos formados. A maioria dos alunos formados realizaram seus estudos de graduação no Polo de Santarém (23,83%), seguido dos Polos de Alenquer (17,22%) e Óbidos (14,46%), sendo o Polo de Almeirim o com menor percentual (6,39%) de alunos concluídos.

Gráfico 1 - Número de alunos concluídos por Curso. PARFOR/Ufopa. 2010-2024



Fonte: Os autores, com base em informações fornecidas pelo CTIC/Ufopa

O Gráfico 1 mostra que a maioria dos egressos do PARFOR/Ufopa são oriundos do curso de Pedagogia (31,97%) reforçando a preocupação dos municípios em fortalecer a base da educação básica, lócus específico de atuação do profissional da Pedagogia. Embora existam históricos de demanda por professores de Física e Química nos municípios da região Oeste do Pará, os dados mostram o número menor de egressos do PARFOR/Ufopa nesses cursos.

Considerações finais

As políticas educacionais para formação de professores que considerem as diferentes realidades vigentes na região Amazônica, são cruciais para o funcionamento eficaz dessas políticas, o que se espera repercutir diretamente no desenvolvimento local e regional.

O PARFOR é uma dessas políticas que vem sendo desenvolvida pela Ufopa desde o ano 2010, com o compromisso voltado para o desenvolvimento da região através da formação acadêmica comprometida, com responsabilidade de promover formações solidas e de qualidade. A experiência do PARFOR na Ufopa tem gerado resultados positivos para a educação regional, considerando que no período de 2010 a 2023 a instituição disponibilizou mais de três mil professores certificados para atuar na educação básica, da educação infantil ao ensino médio. A expectativa de resultados

da implementação dessa política de formação de professores, é a imediata melhoria da qualidade da educação básica, ainda que o elemento formação docente não seja o único fator responsável por isso.

Dos 4.005 discentes registrados no sistema da Ufopa, mais de 20% tiveram suas matrículas canceladas, geralmente por abandono do curso, ou pelo não cumprimento do tempo máximo de permanência, o que pode ser considerado um problema grave, quando se compara o deficiente quadro da formação de professores atuantes na educação básica da região Norte do Brasil, com os investimentos realizados pelo governo federal visando a melhoria dessa qualificação e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. Identificar as causas desses cancelamentos é tão importante quanto identificar os efeitos que a formação dos professores na condição de concluídos, que atenderam todas as exigências para concluir seus cursos, proporcionaram e continuam proporcionando na melhoria da qualidade da educação básica na região.

A formação de professores na Amazônia, portanto, deve ser encarada como política pública que venham atender às necessidades locais e regionais, devendo considerar os conhecimentos universais produzidos pela coletividade, respeitando as especificidades locais, e possibilitando assim, aos professores formados, uma reflexão sobre sua prática docente, levando em consideração a condição de sujeitos responsáveis pela formação de cidadãos mais conscientes do seu papel nessa complexa sociedade que vivemos atualmente.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 09 de junho de 2024

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html?=&undefined>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de Gestão PARFOR (2009-2013).** Brasília: CAPES: DEB, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/RelatoriodeGestao2013.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2024.

COLARES, A. A. Prefácio. *IN: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. Educação e realidade amazônica.* Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. (p. 1-15).

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 04 jun. 2024.

COUTO, RITOR FRÓES. CUNHA, IGOR MONTIEL MARTINS. Concepções da economia da educação sobre a relação entre escolaridade e ocupação profissional. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, BRITTO, Luiz Percival Leme. **Pesquisas em educação na Amazônia:** contextos formativos. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/ufopa/documentos/2021/a72b7c6ef8a0816cfcfcb90dec952e22.pdf#page=103>. Acesso em: 20 Ago. 2024.

CUNHA. Igor Montiel Martins, Couto. Hergos Ritor Fróes de. Concepções da economia da educação sobre a relação entre escolaridade e ocupação profissional. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa, BRITTO, Luiz Percival Leme. **Pesquisas em educação na Amazônia:** contextos formativos. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

HAGE, S.; CORRÊA, S. R. Educação popular e educação do campo na Amazônia. RTPS – **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 123-142, 30 dez. 2019. <http://costalima.ufrjr.br/index.php/RTPS/arti-cle/view/301>. Acesso em: 09 jun. 2024.

ORTIZ, R. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Rev. Bras. Educ.** v. 12, n. 34, p. 7-16, jan.-abr.2007. doi.org/10.1590/S1413-24782007000100002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qdpcZ4Ly-vRBC8ycLhGYgKjg/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 22 jun. 2024.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações distanciamentos. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v.13, n. 3, p. 170–176. 2021. doi.org/10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>. Acesso em: 30 mar. 2024.

HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA AMAZÔNIA

*Gledson de Lucas Silva de Jesus*²⁷

*Fernanda Camargo Silva*²⁸

*Glauco Pantoja*²⁹

*Irani Lauer Lellis*³⁰

Reflexões iniciais

A educação no contexto amazônico é caracterizada pela presença de uma pluralidade de povos, crenças e valores culturais. Segundo Camargo et al. (2022), essa diversidade é um patrimônio da humanidade. Nesse sentido, refletir sobre a educação na Amazônia é considerar a existência de alunos sociodiversos, que ao apresentarem suas singularidades, requerem que seus comportamentos específicos, exibidos mediante seus valores socioculturais, sejam respeitados. Entretanto, a pluralidade, inclusive na esfera comportamental nas escolas, pode levar a problemáticas sociais, como por exemplo, atritos entre os estudantes, exhibições de discursos preconceituosos, e entre outros comportamentos inaceitáveis, que podem interferir na formação psicossocial dos estudantes e no processo de ensino e aprendizagem.

A escola é um ambiente de formação que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos componentes da língua portuguesa, matemática, artes e as ciências,

²⁷ Biólogo Licenciado pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestrando em Educação do Programa de Pós-graduação da UFOPA. Integrante do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Educação – GEAE/UFOPA. E-mail: gledsondlucas@gmail.com

²⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2023). Pós graduada em Neuropsicologia e Terapias Cognitivas. Graduada em Psicologia pelo Instituto Esperança de Ensino Superior (2018). Integrante do grupo de pesquisa: Laboratório de Educação e Habilidade Sociais - LEHS/UFOPA. Email: psicologafernandacs@gmail.com.

²⁹ Doutor em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/PPGEDA/UFOPA. Líder do Grupo de Ensino, Aprendizagem e Educação da UFOPA (GEAE/UFOPA). E-mail: glauco.pantoja@ufopa.edu.br

³⁰ Professora Adjunta na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente de graduação no curso de pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE. Coordena o Laboratório de Educação e Habilidades Sociais (LEHS). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e graduada em Psicologia (2003). E-mail iranilauer@gmail.com.

e também dos aspectos psicossociais, cruciais para a vida em sociedade. A sala de aula é ambiente complexo de interações e relações sociais diversas. Nesse sentido, é salutar que os professores (as) estejam preparados para lidar com essas questões, isto é, compreenderem a importância que a escola possui, sobre a formação psicossocial também. Pois, a formação na escola “não deve ser pensada como um empreendimento objetivando gerar somente um certificado final” (Jesus; Pantoja, 2021, p.2), uma vez que essa instituição tem função social formativa relevante para a sociedade civil.

Assim, nesse sentido é importante refletir sobre a formação de professores na Amazônia, pois são profissionais que, além de mediar os assuntos disciplinares, são referências para os estudantes na esfera social. É válido, considerar uma formação atenta a esses aspectos que envolvem a formação psicossocial, levando os docentes ao interesse e compreensão de uma prática que vai além dos aspectos cognitivos.

Um dos campos teóricos que podem contribuir para essa questão é o das Habilidades Sociais Educativas (HSE). As HSE derivam das Habilidades Sociais (HS), que, segundo Del Prette e Del Prette (2017), são um conjunto de comportamentos considerados desejáveis e aceitáveis em determinada cultura. Nesse sentido, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem está entremeado de relações que envolvem comportamento socioculturais diversos, tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Por isso, tais relações serão influenciadas, também, pela qualidade com que esses comportamentos ocorrem (Lessa, 2020). Dentro do campo das HSE, uma das possibilidades é a promoção da qualidade nas relações interpessoais, sendo o professor uma referência e como tal deve garantir a boa qualidade das relações sociais, sem excluir a diversidade sociocultural no contexto escolar. A incorporação desses aspectos no fazer docente parece ser condição necessária para que haja Competência Social (CS), com o respeito aos direitos humanos. Sobre isso, os critérios de avaliação da competência social são:

às consequências que os comportamentos socialmente competentes produzem: a manutenção ou melhora da autoestima dos envolvidos, a manutenção ou melhora da qualidade da relação, a aprovação social,

o equilíbrio de perdas e ganhos entre os envolvidos e o respeito aos direitos humanos básicos (Comodo; Dias, 2017, p.103).

Assim, uma formação que coloque como relevante o desenvolvimento psicossocial, de forma a garantir o respeito à diversidade, é crucial. Nesse sentido, as HSE correspondem a habilidades que podem contribuir com esse processo, pois podem ser contextualizadas para o processo de ensino e aprendizagem (Del Prette; Del Prette, 2001). Diante do exposto, as HSE se inserem num campo essencial a ser trabalhado ainda na formação de professores na Amazônia, pois é um dos caminhos que pode oportunizar melhoria de qualidade educacional em meio as diversidades de povos que constituem a Amazônia.

À luz dos aspectos discutidos anteriormente, que destacam a importância das Habilidades Sociais Educativas (HSE), o presente estudo visa apresentar e discutir teoricamente temáticas que envolvem a relação entre o campo formativo de professores na Amazônia e o campo teórico das HSE. Nesse sentido, destacamos a seguinte pergunta norteadora: "Qual é o conceito de Habilidades Sociais Educativas e como essa temática pode influenciar a formação de professores na Amazônia?"

Habilidades Sociais Educativas

O termo Habilidades Sociais Educativas (HSE), previamente apresentado, refere-se a comportamentos sociais voltados para promover desenvolvimento e aprendizagem do outro, seja em contexto formal ou não formal (Del Prette; Del Prette, 2001). As HSE não se restringem exclusivamente ao campo educacional e formal, uma vez que esse construto teórico também é observado e pesquisado em contextos informais como por exemplo, os ambientes familiares. No entanto, esse estudo dedica-se a conhecer e explorar esse campo dentro da formação de professores e por essa razão irá direcionar-se para este contexto.

Na realidade do educador, as HSE, quando aplicadas em sua prática, exercem influência direta e indireta no processo de ensino-aprendizagem. Isso se dá porque tais

habilidades só podem ser classificadas como educativas se tiverem como objetivo a mudança de comportamento do educando. Nessa direção, Del Prette e Del Prette (2013), esclarecem que, não basta apenas a atribuição da função social do educador e a emissão de determinados comportamentos para que a ação educativa seja efetiva, é necessário também que haja avaliação e monitoramento das consequências desses comportamentos nos alunos, ou seja, cabe verificar se houve ou não aprendizado

Ao pensar nas HSE, é necessário entender que seu maior objetivo é possibilitar que as relações interpessoais sejam facilitadoras do aprendizado nos contextos formais e não formais de ensino. Para autores como Machado et al. (2014), as habilidades interpessoais são competências essenciais para a prática docente, pois possibilitam ao professor realizar uma leitura do contexto e compreender as particularidades do cenário no qual está inserido com seus alunos.

Del Prette e Del Prette (2008) pontuam que os comportamentos socialmente habilidosos de professores são manifestados através da capacidade de liderar, convencer, discordar, pedir mudança de comportamento, entre outros. Atitudes que, quando presentes no repertório de docentes, podem se constituir como forma de prevenção a comportamentos violentos, especialmente quando são desenvolvidas as habilidades dos alunos de expressar sentimentos positivos, valorizar e elogiar o outro.

Para facilitar pedagogicamente seu estudo, pesquisa e aplicação, uma forma de categorização das HSE será apresentada e, em seguida, discutida. O Sistema de Habilidades Sociais Educativas (SHSE) foi desenvolvido por Del Prette e Del Prette (2008), teóricos de referência em HS no Brasil, e se baseia em uma sistematização de classes e subclasses de tais habilidades. Os autores dividiram as HSE em quatro, sendo:

Quadro 1 – Sistema de classes e subclasses das Habilidades Sociais Educativas

Classes	Subclasses
Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos	Explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade; enfatizar a sua importância e objetivos; estabelecer e liberar consequências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade;

	promover a participação do aluno por meio de estratégias de condução, como jogos e brincadeiras, visando despertar curiosidade, motivar, desafiar etc.
Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais	Expor oralmente com clareza; verificar compreensão; apresentar modelos; fazer perguntas que exige maior ou menor elaboração; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir as respostas dadas; encorajar; apresentar a ajuda mínima necessária; esclarecer dúvidas; questionar e pedir reelaboração da tarefa; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; promover feedback, especialmente o positivo.
Estabelecer limites e disciplina	Chamar a atenção de um aluno para desempenho de outro; diferenciar a pergunta de um aluno para um colega; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar feedback e elogio entre alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa direção.
Monitorar positivamente	Manifestar atenção a relato; obter informações; expressar concordância, apresentar feedback positivo; elogiar/aprovar; incentivar; demonstrar empatia; remover evento aversivo; estabelecer sequência de atividade; expressar discordância reprovação e promover a autoavaliação.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2008).

Analisando cada categoria de forma isolada é possível compreender que “Estabelecer contextos interativos” se traduz em construir um espaço de aprendizagem que estimule o raciocínio, a criatividade, a discussão e o pensamento crítico do sujeito. Quando o(a) docente assume esse conjunto de atitudes, ele(a) insere o estudante como agente ativo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Guzzo (2003) afirma que a escola tem deixado de ser um lugar reservado somente para o desenvolvimento acadêmico, ela também tem sido entendida como um ambiente dinâmico de interação social, onde professores e alunos possam se desenvolver, aprender um com os outros e viver a cidadania. Portanto, estabelecer contextos interativos é uma habilidade do educador que pode favorecer o desenvolvimento psicossocial do aluno.

A segunda categoria, denominada “Transmitir ou expor conteúdos sobre HSE”, trata-se tanto da exposição verbal de conteúdos dedicados às HSE, quanto de atitudes que demonstrem tais habilidades pelo professor. Nesta categoria, o docente ao

solicitar alguma tarefa encoraja a participação, realiza perguntas e permite que o alunado tenha tempo hábil para elaborar respostas. Ademais, resume e complementa as respostas dadas, preocupa-se em esclarecer dúvidas, pede sugestões, fica atento ao desempenho e quando necessário orienta individualmente.

Nessa concepção, o professor assume um papel de facilitador do conhecimento, permitindo o engajamento e autonomia dos alunos na realização de atividades e, conseqüentemente, na construção de conhecimentos. Um estudo realizado por Tucci (2011) concluiu que o professor com HSE desenvolvidas tem a seu favor o uso de estratégias que propiciam uma interação de qualidade entre seus alunos e com ele mesmo, colocando em prática atividades que possibilitam a identificação de expressões de emoção, afeto e comportamentos sociais adequados.

No que diz respeito ao “Estabelecimento de limites e disciplina”, compreende-se que esses comportamentos estejam ligados à construção de regras, valores e normas que possuem como objetivo organizar o espaço escolar e favorecer estrutura para um maior aproveitamento dos conteúdos cognitivos, mas também de aspectos afetivos, culturais e sociais.

Os acordos realizados entre o professor e os alunos em sala, tais como, a combinação da data de entrega de um trabalho, a definição de horários de início e término de determinada aula, a maneira de distribuição das pontuações do bimestre e, até mesmo, a construção de regras e limites a respeito das interações sociais estão ligados a HSEs. Outros exemplos claros dessa HSE são: fomentar a troca de elogios entre alunos, promover a cooperação, estabelecer regras de convivência, realizar feedbacks positivos e pontuar comportamentos erráticos. O docente que pratica essa classe de HSE promove um ambiente de aprendizado organizado, respeitoso e estimulante.

Del Prette e Del Prette (2008) ao formular tal categoria propõem o termo limite, não se referindo exclusivamente aos comportamentos do aluno, mas, como um indicador de comportamentos dirigidos por regras estabelecidas entre duas ou mais pessoas em interação, ou seja, a todos os envolvidos no contexto social vivido.

A última HSE inserida na categorização foi “Monitorar positivamente”. Essa habilidade refere-se a adicionar consequências reforçadoras aos comportamentos sociais desejáveis observados ou relatados pelo educando. Teoricamente seriam aquelas que aumentam a frequência da resposta. Elas não são abstratas, mas dependem essencialmente de contexto, como por exemplo, feedbacks positivos, elogios, incentivos etc.

Ter atenção e interesse nas falas dos alunos, fazer perguntas que aprofundem o assunto sobre o qual estejam discorrendo, demonstrar validação por meio de concordâncias, elogios e feedbacks positivos quando perceber comportamento adequado do aluno, ser empático ao se deparar com dificuldades apresentadas pelo discente, considerar as emoções envolvidas no comportamento apresentado, sinalizar para o aluno os pontos de melhoria e sugerir como fazê-lo, discordar de forma respeitosa quando perceber comportamentos inadequados, permitir que o aluno vá para o intervalo após concluir a tarefa e criar um espaço onde ele possa avaliar suas atitudes, as atitudes dos colegas e também as suas, são algumas formas de praticar a monitoração positiva.

Essa HSE está dedicada a ser muito mais que uma simples observação, objetiva ser um canal de comunicação direto e indireto, permitindo dessa forma, que o agente educativo zele pela segurança e condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem (Del Prette e Del Prette, 2008).

É sabido que educador é uma figura representativa para o alunado. E, ao ser entendido como um mediador de conhecimentos, torna-se também, um agente ativo de transmissão das habilidades sociais educativas, facilitando a convivência e o processo de ensino-aprendizagem. Ao inserir em sua prática docente um repertório de comportamentos socialmente habilidosos, o professor permite que os alunos, através dessas interações sociais satisfatórias, construam uma maior compreensão das suas potencialidades humanas e acadêmicas, favorecendo seu desenvolvimento como estudante e pessoa.

De modo geral, as HSE têm como principal função contribuir para um bom desempenho acadêmico. Portanto, ao apontar-se a relevância das HSE no contexto educacional, destaca-se que o desempenho dos alunos é influenciado não só pelos conteúdos ministrados, mas também pela qualidade das interações educativas que o professor estabelece em sala de aula.

Habilidades Sociais Educativas e a Sociobiodiversidade Amazônica

A região amazônica, conhecida por sua imensidão, abriga a maior floresta tropical do mundo. Essa vasta área reúne uma quantidade expressiva de seres vivos e provavelmente ainda esconde milhares de espécies não conhecidas pelo homem. Essa realidade reforça o discurso potente e urgente sobre a necessidade de preservação e conservação da floresta. Colares (2019, p.2) destaca que:

A palavra Amazônia é uma das mais difundidas, pois remete à floresta amazônica, na qual está a maior biodiversidade do planeta. Objeto de cobiça econômica internacional e de movimentos que lutam pela defesa e preservação do meio ambiente, por compreenderem a sua importância vital para a sobrevivência da humanidade, é referenciada sob aspectos geográficos, políticos e históricos, razão pela qual possui diversas definições.

Outrossim, além da diversidade em aspectos naturais e formas de vida biológica, a Amazônia é também definida por sua diversidade sociocultural. Trata-se de uma região caracterizada por ser heterogênea, apresentando vasta diversidade de crenças, saberes, tradições e valores. Fernandes e Moser (2021, p. 533) apontam que "a região amazônica apresenta uma pluralidade étnico-cultural (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caboclos, seringueiros, entre outros) advinda do processo de colonização e miscigenação".

Sobre isso, todo o povo que constitui a Amazônia apresenta costumes diferentes, como supracitado, que podem envolver variados tipos de comportamentos a serem manifestados, inclusive em sala de aula. Por exemplo, há percepções, saberes

e conceitos diferentes sobre um mesmo ser biótico ou elementos abióticos. Essas ideias que divergem entre os grupos podem ser momentos que desencadeiam conflitos interpessoais devido à falta de acordos e compreensões. Nesse viés, convém ressaltar que na Amazônia:

Cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural (Oliveira; Hage, 2011, p.144).

Assim, toda essa característica de sociodiversidade nas escolas da Amazônia é uma realidade será preponderante nas relações e interações interpessoais. Entende-se que um dos caminhos para promover socializações harmoniosas em meio a diferentes subjetividades é que os professores compreendam a importância da existência das diferenças socioculturais, incorporando essas complexidades em sua prática. Embora não seja uma tarefa fácil, isso pode ser alcançado com a promoção e desenvolvimento das Habilidades Sociais Educativas (HSE).

O Treinamento de Habilidades Sociais Educativas (THSE) na formação inicial e continuada de professores é um caminho que pode ajudar esses profissionais a lidar, por exemplo, com situações de tensão cultural em sala de aula. Segundo a revisão Murta e Goiás (2005), que se destinou a verificar as aplicações de treinamento, destacaram que o THSE em professores possibilitou melhorias no repertório de habilidades sociais desses profissionais, e os resultados alcançaram as esferas de suas relações no trabalho, familiares e sociais.

Além disso, o THSE pode, por exemplo, estimular os professores a promover momentos formativos com os estudantes, envolvendo o compartilhamento das diferentes culturas identitárias e levando ao desenvolvimento coletivo de habilidades como empatia e comunicação assertiva.

Segundo Pasqualotto e Löhr (2015), ser professor atualmente exige muito do profissional, o que implica na necessidade de desenvolver habilidades para lidar adequadamente com a diversidade de valores. Por isso, defendemos que os

profissionais da Educação, não só na Amazônia, mas de maneira geral, integrem as HSE em seus próprios repertórios sociais, de modo a prover aos estudantes condições para desenvolverem essas habilidades. As HSE podem permitir a condução de uma leitura social das pluralidades existentes em sala de aula e, assim, facilitarem a construção de um ambiente de maior acolhimento e tomada de decisões democráticas. Destacamos ainda que:

As relações interpessoais são beneficiadas quando as pessoas envolvidas em cada episódio social têm condições de analisar e compreender com clareza a situação presente, verificar os aspectos que a controlam, para então poder agir de forma segura atendendo às especificidades do momento, se respeitando e respeitando ao outro. A leitura do ambiente é uma das chamadas habilidades sociais (Pasqualotto; Löhr, 2015, p.313).

Dessa forma, com as HSE, é possível levar a uma maior possibilidade de fomentar o respeito mútuo, promover um ambiente de sala de aula contextualizado e caracterizado pelo diálogo e bem-estar social de todos os envolvidos, facilitando assim, inclusive, o processo de ensino e aprendizagem. Ibiana e Gonçalves (2023, p.6) frisam que:

Estar atualizado na prática docente é, portanto, saber observar e entender as características do seu grupo discente, estudar o local de atuação e o contexto em que está inserido; saber dos fatos, informações e acontecimento.

Essa questão é crucial para a educação na Amazônia, pois pensar a educação nesse contexto envolve, em grande parte, refletir sobre a heterogeneidade sociocultural. É preciso que a sala de aula seja um espaço que também se dedique a valorizar os contextos diversos de forma socialmente competente, pois somente dessa forma podemos assegurar seus pertencimentos, suas existências (Fernandes; Moser, 2021). É fundamental que os estudantes encontrem na sala de aula um ambiente de respeito e acolhimento, onde possam expressar suas dúvidas, críticas e dificuldades

livremente, sem se sentirem julgados ou constrangidos. Os estudantes também devem ser estimulados a desenvolver HSE que promovam uma postura mais dialogante e harmoniosa em sala de aula, pois:

Na escola, é fundamental levar em conta, simultaneamente, tanto a formação profissional como a que constitua um indivíduo capaz de convívio socialmente eficaz. Não se aprende, portanto, apenas na racionalidade, já que os afetos acionados na experiência também são centrais neste percurso. (JESUS; PANTOJA, 2021, p.6).

O cenário de sociodiversidade presente na Amazônia não deve ser apenas admirado; deve ser considerado também na formação, garantindo assim a presença sociocultural com comportamentos aceitáveis no contexto da cultura amazônica. Portanto, é salutar promover o desenvolvimento de habilidades como a civilidade, respeito, empatia e comunicação assertiva, contribuindo assim para que os educandos possam, de forma autônoma, encontrar soluções positivas para os conflitos que sejam desnecessários à sua evolução como seres sociais. Afinal, a escola não só forma e prepara para o mundo profissional, mas também para a vida social.

Habilidades Sociais Educativas na Formação de Professores

A formação de professores ainda se utiliza, segundo Mendonça et al. (2015), daquilo que denominamos como modelo tradicional. Parece que os professores são formados com o único objetivo de ensinar, e esse ensino é ainda ocorre de forma padronizada, sem considerar as diversidades que constituem uma sala de aula. Segundo Mendonça et al. (2015), o professor ainda se baseia essencialmente em aulas expositivas, onde ele é o detentor de conhecimentos e figura central, cabendo aos estudantes repetirem fidedignamente os conteúdos a serem memorizados em provas classificatórias.

É preciso que haja a superação do modelo tradicional, pois ele parece dificultar a condução de uma formação que atinja também, por exemplo, a esfera social em sala

de aula. É preciso considerar que os alunos possuem sentimentos e emoções que influenciam seu processo formativo, afetam os processos de ensino e aprendizagem, e que a escola também os forma para a vida em sociedade. Para isso, são necessárias habilidades específicas para as relações e interações sociais. Contudo, para que esses aspectos sejam contemplados na sala de aula com base em discussões, treinamentos e reflexões sobre a prática docente, é preciso garantir isso ainda na formação desses profissionais. Sobre esse ponto, destacamos que:

A tarefa dos professores em mediar o ensino e a aprendizagem do aluno não é fácil. Entretanto se o professor souber utilizar os instrumentos pedagógicos para levar os estudantes ao desenvolvimento dos processos cognitivos e sociais, proporcionará ao aluno a cidadania. O exercício das habilidades sociais possibilita o relacionamento com os outros em qualquer ambiente social. O aluno que exerce plenamente suas habilidades sociais poderá vir a ser uma pessoa com uma boa inserção social futura (Reis; Prata; Soares, 2012, p.349).

Assim, uma formação pautada também no desenvolvimento psicossocial, que forma os estudantes para além dos conteúdos disciplinares, pode ser um caminho para a construção de salas de aula com relações mais harmônicas. Segundo Martins (2013), no processo educativo é essencial fomentar a sociabilidade, garantindo a experiência social com situações adversas, mas que sejam aproveitadas. Na Amazônia, por exemplo, promover vivências e discussões sobre a diversidade cultural que a constitui pode garantir o desenvolvimento psicossocial pautado no respeito, na civilidade e na empatia, que são algumas das habilidades sociais que garantem um modelo mais dialógico.

Uma formação docente que possa desenvolver habilidades direcionadas para melhorias nas relações interpessoais e, conseqüentemente, na aprendizagem, deve estar presente ainda no currículo que forma esses profissionais. Chaves e Gontijo (2020) apontam essa reflexão ao destacarem que “os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura deveriam prever o fomento a essas habilidades e possibilidades de

trabalho com esses futuros docentes”. Somente assim, com a integração dessas temáticas, poderiam superar o modelo de formação de professores tradicional.

Superar o modelo tradicional, nesse caso, não é converter para um currículo pautado apenas nos conceitos mais afetivos e sociais, mas sim contribuir para que haja uma complementariedade baseada no papel da escola para a formação psicossocial também. Sobre isso, Souza e Lima (2015, p. 727) pontuam que a formação integral de professores deve garantir três condições, sendo:

- 1). O estabelecimento teórico-conceitual de definições e teorias que fundamentem boas práticas pedagógicas.
- 2). Um treino que habilite a discriminar os comportamentos específicos em cada situação que sejam compatíveis com os modelos pedagógico-didáticos adotados.
- 3). Um treino que possibilite que estes futuros professores efetivamente sejam capazes de emitir os comportamentos previamente discriminados.

Nesse sentido, o campo das HSE, pode refletir uma formação que atenda a esses aspectos. Além de contribuir para o desenvolvimento e o aumento do repertório social, possibilita melhoras no rendimento cognitivo acadêmico, como apontado em estudos (Molina; Del Prette, 2006; Bandeira et al., 2006).

Rosin-Pinola e Del Prette (2014) explicam que as habilidades sociais podem ser um fator fundamental do ajustamento escolar de crianças, o que envolve, em sentido amplo, tanto aspectos acadêmicos como interpessoais. Desse modo, se faz necessário reconhecer a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância (Del Prette; Del Prette, 2005).

É válido frisar que as HSE na formação docente condicionam possibilidades para esses profissionais lidarem com diferentes situações conflituosas em sala de aula. O desenvolvimento dessas habilidades, para Jesus e Pantoja (2021), colabora para que problemas sociais em sala de aula sejam mitigados ou até contornados. Imbiriba e Lellis (2022) corroboram tal perspectiva quando colocam que para garantir um desempenho adequado nas interações entre professor-aluno é necessário que estes possuam um repertório de comportamentos socialmente habilidosos.

Pensar nas HSE do professor na realidade da Amazônia é apresentar um conjunto de comportamentos efetivos que colaboram com o desenvolvimento acadêmico e social do sujeito amazônico. Entender o contexto sociodiversidade no qual estamos alocados é parte fundamental para compreender a prática docente em suas especificidades e necessidades. Ao lidar com o sociodiverso as HSE se configuram como uma grande facilitadora na atuação desses profissionais, uma vez que permitem ao educador uma maior aproximação entre conhecimentos técnicos e habilidades fundamentais para o cotidiano, o profissional, o acadêmico e o social, isto é, para a vida.

Reflexões Finais

Os povos amazônicos são constituídos por diversas identidades culturais que se expressas em todos os espaços, inclusive na escola. Essas identidades precisam ser bem-vistas e bem recepcionadas nas relações e interações sociais, que dependem das Habilidades Sociais Educativas (HSE) para serem potentes e satisfatórias. Esses saberes diversos e o conhecimento sobre as HSE poderiam fazer parte do currículo formativo de professores. Com base nisso, é possível oportunizar um ensino que apresente uma postura docente mais dialógica, com práticas assertivas, habilidades de comunicação bem fundamentadas e, assim, uma formação social que prepare para a vida em sociedade. Sobre isso, Gatti (2010, p.1375) ressalta:

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil.

As HSE no processo formativo do docente que vive a realidade amazônica permitirão que ele saiba abraçar, promover e proteger a sociodiversidade na qual está inserido. Todas as classes e subclasses de HSE apresentadas nesse estudo são

comportamentos passíveis de treinamento e aprendizado por educadores formados, atuantes e em formação. Com isso, pensar a formação de professores em direta relação com as habilidades interpessoais possíveis nos contextos educacionais é necessário, pois o modelo de conduta desempenhado pelo professor é de suma importância, especialmente na atualidade, quando se percebe que os conflitos são gerenciados na sociedade de forma impulsiva, levando a comportamentos lesivos para todos os envolvidos (Pasqualotto; Löhr, 2015).

As HSE não são exclusivamente aprendidas em contextos de formação, contudo, é possível que nesse ambiente ocorram influências significativas que se refletem posteriormente nas performances comportamentais dos professores em suas atividades profissionais, impactando seus estudantes. Por fim, conclui-se que existem lacunas que precisam ser preenchidas, como por exemplo, investigações que se dediquem a responder se nos Projetos Pedagógicos de Cursos de formação de professores há a inclusão de componentes ou influências que visem aumentar o repertório de HSE, bem como se fazem necessárias discussões em torno da formação continuada e de programas de treinamento de habilidades sociais educativas para professores.

Referências

- BANDEIRA, Marina et al. **Competência acadêmica de crianças do ensino fundamental**: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. *Interação em Psicologia*, v. 10, n. 1, 2006.
- CAMARGO, Leila Maria et al. Diversidade sociocultural e currículo nas Amazônias: Desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 1, P. 238-261, 2022.
- CHAVES, Nádia Mangabeira; GONTIJO, Simone Braz Ferreira. Formação docente e habilidades sociais: contribuições da licenciatura sob a perspectiva discente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 19, p. e7687-e7687, 2020.

COLARES, Anselmo Alencar. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, v. 12, p. e022043-e022043, 2022.

DEL PRETTE, Almir. DEL PRETTE, Zilda. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico Prático**. Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Almir. DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, Almir. DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Almir. DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10 ed, Editora Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Almir. DEL PRETTE, Zilda. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. 11 ed, Vozes, Petrópolis, RJ, 2014.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. **Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas**. **Paidéia**, v. 18, p. 517-530, 2008.

FERNANDES, Joyce Sampaio Neves; MOSER, Liliane. **Comunidades tradicionais: a formação socio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas**. **Revista Katálisis**, v. 24, p. 532-541, 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010.

GUZZO, Raquel. **Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade**. In: **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**, ALMEIDA, Sara (org) (pp. 169-178). Campinas: Alínea, 2006.

JESUS, Gledson de Lucas Silva; PANTOJA, Glauco. **Habilidades sociais e processos de ensino aprendizagem: aspectos teóricos**. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XIII ENPEC**, p.1-7, 2021.

MACHADO, Juliana Aquino; YUNES, Maria Angela Mattar; SILVA, Gilberto Ferreira. A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. **Contrapontos**, v. 14(3), p. 512-526, 2014.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A Pedagogia social/Educação social nos meandros da comunidade e da escola**. Educare educere, p. 5-24, 2013.

MENDONÇA, Erica Toledo de et al. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, p. 373-386, 2015.

MOLINA, Renata Cristina Moreno; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Funcionalidade da relação entre habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF**, v. 11, p. 53-63, 2006.

OLIVEIRA, Lorena Maria Mourão; HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. A socioterritorialidade da amazônia e as políticas de educação do campo. **RVE-Revista Ver a Educação**, v. 12, n. 1, p. 141-158, 2012.

PASQUALOTTO, Rosana Angst; LÖHR, Suzane Schmidlin. Habilidades sociais e resiliência em futuros professores. **Psicologia Argumento**, v. 33, n. 80, 2015.

REIS, Valéria Teixeira; PRATA, Mary Anne Rodrigues; SOARES, Adriana Benevides. Habilidades sociais e afetividade no contexto escolar: Perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem. **Psicologia argumento**, v. 30, n. 69, 2012.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; Zilda Aparecida Pereira Del Prette. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Brasileira de Educação Especial**, v 20, n. 3, 2014.

SILVA-IMBIRIBA, Andréa; LELLIS, Irani Lauer; OLIVEIRA, Núbia. dos Santos Cognições e práticas de professores da educação básica sobre habilidades sociais. *Rev. Escola de Humanidades*, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-11, 2022.

TUCCI, Carlos Henrique da Costa. **A importância das Habilidades Sociais Educativas na perspectiva de professores de alunos sem ou com necessidades educacionais especiais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, Brasil, 2011.

VIEIRA-SANTOS, Joene; PEREIRA DEL PRETTE, Zilda Aparecida; DEL PRETTE, Almir. Habilidades sociais educativas: revisão sistemática da produção brasileira. **Av. Psicol. Latino**. Bogotá, v. 1, pág. 45-63, 2018.

EDUCAÇÃO, LITERATURA E REALIDADE AMAZÔNICA: UM OLHAR SOBRE O PROJETO LÍTERO-VISUAL MARIAS E ENCANTARIAS

Ninguém passa por tantas encantarias e volta sossegado a mesma vida de antes. (Francisco Vera Paz: Marias e Encantarias, 2021, p. 21)

Josiane de Almeida Lima³¹
Luiz Percival Leme Britto³²

Para início de conversa

Ao falarmos sobre literatura de expressão amazônica é preciso, antes, destacar três aspectos que marcam a criação literária da nossa região: O rio, a floresta e seus povos, junto aos quais vem atrelada uma forte herança colonial que descaracteriza e desvaloriza as formas de cultura produzidas na Amazônia. Não raro, nos deparamos com formas de pensamento fortemente marcadas pela herança do colonizador europeu que nos colocaram como um espaço do exótico, da solidão, do isolamento e do não pensamento, conceitos esses, reforçados pelo capitalismo nacional e internacional.

Nunes (2021) pontua muito bem esses aspectos ao elucidar o quanto o leitor médio brasileiro desconhece a Amazônia e tem sobre esta uma visão inverídica que foi historicamente disseminada. Para tanto, cita como exemplo o livro “A espera do nunca mais” de Nicodemos Sena, obra nacionalmente reconhecida e premiada.

Esse livro é um exemplo muito claro daquilo que tenho dito. É capaz de o leitor que não é da região, o leitor médio brasileiro dizer: “Mas vem cá, eu não sabia que um autor como Nicodemos, vindo da região de Santarém, fosse capaz de produzir uma literatura com essa envergadura, essa força temática” [...] É possível produzir boa literatura

³¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA). E-mail: josianehlima@gmail.com

³² Prof. Dr. do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA). E-mail: luizpercival@hotmail.com

além daquela que a gente conhece que apenas rima açáí com bacuri? Vatapá com tacacá? E essas coisas todas?³³

A fala do professor problematiza as muitas 'verdades' acerca do olhar que as capitais e os grandes centros urbanos do país têm sobre a nosso respeito, somos vistos como atrasados além de econômica e intelectualmente pobres. Ora, pois, se “não pensamos” como vamos produzir literatura? Fazer arte? Proporcionar cultura?

Nessa perspectiva, tomando a literatura como arte da palavra a ser utilizada com os alunos em sala de aula pela participação no processo de formação humana, fruição da arte e adensamento da cultura, investigo neste trabalho como a realidade amazônica é retratada no projeto lítero-visual “Marias e Encantarias” do autor e ilustrador amazônida Francisco Vera Paz.

A aquisição dos livros foi realizada mediante contato com o autor, que também é integrante do Grupo de Pesquisa, Estudos e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola — Lelit/Ufopa. Após as leituras houve um momento de encontro com o artista marcado por um diálogo que ampliou as possibilidades de compreensão das obras.

Ao longo das leituras foram estabelecidos alguns critérios de análise que subsidiaram a organização dos volumes da série em três categorias de discussão.

Critérios:

1. A relação oralidade x escrita (pela representação literária da oralidade popular).
2. A pesquisa visual das ilustrações (a partir da visualidade de cuias e brinquedos de miriti numa tentativa de superar os estereótipos da paisagem).
3. A abrangência temática geral da série e as especificidades de cada volume.

Categorias:

1. A representatividade amazônica no texto e nas ilustrações.

³³ Paulo Nunes em palestra realizada durante IX Seminário Lelit: A literatura de expressão amazônica e a escola.

2. Entre o pitoresco e a superação da visão historicamente construída: o que as Marias nos trazem? Subdividido em dois tópicos: Arte da palavra e livro com ilustração.
3. A participação da literatura de expressão amazônica no processo de formação humana.

Todavia, antes de nos determos nas obras, faz-se necessário resgatar alguns pontos relevantes que possibilitam uma melhor concepção sobre o cenário geral onde a literatura de expressão amazônica está inserida.

Cânone literário ocidental, misticismo e não pensamento

A prática de estabelecer parâmetros de valores na literatura não é algo recente sendo registrada desde o período helenístico sob o nome de cânone literário, cuja finalidade é listar, de acordo com alguns parâmetros, as obras literárias tidas como mais valiosas ou universais, separando-as das tidas como menos relevantes.

Nunes (2021) traz em seus estudos a tensa relação existente entre a literatura cânone e não cânone, aqui consubstanciada pela literatura de expressão amazônica, elucidando que, o cânone literário ocidental, é predominantemente branco, europeu e privilegia as expressões literárias anglo-germânicas e cristãs em detrimento das outras línguas e religiões, além de ser misógino, pois um autor tem mais possibilidade de fazer sucesso do que uma autora.

Assim constituído, tal processo deixa à margem a literatura produzida pelos africanos, indígenas, brasileiros, e especialmente os amazônidas. No entanto, há casos em que essa barreira consegue ser transposta ao exemplo nacional das obras de Machado de Assis e Guimarães Rosa, regional do autor paraense Inglês de Sousa. Sobre isso, Sachinski (2012) pontua que a lista não é estanque, mas as mudanças são lentas e poucas, se considerarmos o número de obras produzidas a cada ano ou século.

Além disso, a autora traz para o debate outro aspecto significativo que recai diretamente sobre as instituições de ensino formal, nos fazendo refletir sobre a exclusão da nossa literatura em nossas próprias escolas e espaços de formação.

Esta lista pode influenciar inclusive a academia no que diz respeito as obras trabalhadas em pesquisa ou indicadas aos acadêmicos em sala de aula e até mesmo em projetos de pesquisa agregados às universidades, uma vez que se há a eleição de alguns livros e/ou autores como bons, valiosos, grandes ou dignos de leitura e pesquisa, em contrapartida, há uma gama de autores/obras excluídos do cânone e tidos como baixas literaturas. (SACHINSKI, 2012, p.22)

Tal fato pode ser facilmente observado nas escolas e até mesmo nas universidades de solo amazônico, uma vez que o acesso e contato dos educadores e alunos com os autores e as produções regionais é limitado e eles pouco conhecem desta. Isso nos leva a pensar: Se a escola é um espaço de circular literatura, por que as nossas escolas que estão nos mais diversos espaços amazônicos a desconhecem? Quais fatores corroboram para esta realidade?

Sobre isso, Nunes (2021), para além do cânone literário Europeu/ Ocidental e suas decorrências, pontua também: a legislação educacional, a inércia das universidades que não tratam esse assunto como deveriam tratar, a indiferença ou desconhecimento do professor-leitor que atua nas aulas de língua portuguesa, redação e literatura de linguagens escritas e faladas.

Neste ensejo, sinalizo que a tarefa de proporcionar o contato dos alunos com as obras não deve ser restrito aos professores e professoras de língua portuguesa dos anos finais e ensino médio, inversamente, as educadoras e educadores que atuam na educação infantil e anos iniciais, bem como nos componentes curriculares voltados às temáticas locais e regionais, como a disciplina de Estudos Amazônicos, por exemplo, podem e devem proporcionar momentos de leitura com as crianças independentemente de estas estarem ou não alfabetizadas, afinal “ler também se faz com os ouvidos”.

É certo que, em situações especiais, a primeira das duas ações compreendidas no ato de ver — a decifração — pode ser elidida

(quando, por exemplo, se enuncia em voz alta o texto escrito para uma audiência que, por algum motivo, não realize a decifração) e, ainda assim, a leitura ocorrer — a isso tenho chamado de “ler com os ouvidos” (assim como, no caso do braile, se lê com as mãos e na leitura labial e em LIBRAS se escuta com os olhos). (Britto, 2012, p.27-Grifos do autor)

Em se tratando de avanços, algumas conquistas positivas vêm sendo galgadas nos últimos anos ao exemplo da Lei 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” impulsionando a produção literária e o setor editorial nacional, oportunizando a publicação e de autoras e autores negros no País, disseminando as obras na sociedade e nas escolas uma vez que as aquisições do governo para a educação passam a focalizar este eixo temático.

Essa conquista beneficiou também outras categorias fora do grande cânone como a dos povos tradicionais e de manifestação amazônica agora amparadas por um respaldo governamental que garante efetivamente este direito social como participe do processo de educação. Deste modo, as secretárias de educação, tem por força de lei a obrigatoriedade de promover o contato e valorização com as manifestações artísticas culturais nacionais e regionais, impactando diretamente na formação humana omnilateral³⁴ dos estudantes.

Tudo isto reflete positiva e diretamente na escola e no processo de ensino-aprendizagem, que conforme Candau e Moreira (2003) sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença, tendendo a silenciá-las, neutralizá-las, sentindo-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. Pensamento este herdado desde a época do primeiro contato entre os povos originário e os europeus onde, segundo Penalva (2019) prezava-se pela universalidade das coisas, não se valorizava a realidade individual e muito menos se constataavam as diferenças.

³⁴ Entende-se por formação humana omnilateral o postulado por Saviani (2003): Formação que parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que sofre o homem.

Francisco e suas três marias

Maria das Graças, Maria das Dores e Maria de Nazaré, três irmãs que juntas protagonizam uma jornada pelo mundo dos encantados que habitam os rios e a floresta da Região Amazônica. De leitura fluente e ilustrações encantadoras, a obra é um convite à leitura estendido ao público de todas as idades.

Divididos em três volumes, os livros, se lidos em sequência, contribuem para uma melhor compreensão do universo literário de Marias e encantarias, já que, os acontecimentos do terceiro livro são prévios aos do primeiro. Contudo, se lidos separadamente, não perdem o sentido por independerem uns dos outros, resultado de um grande esforço do artista.

As duas primeiras edições foram lançadas em 2021, a terceira chegou ao público nos dias 17 e 18 de abril de 2024 e um quarto volume intitulado “A Cuia do Destino” está em fase de produção.

Imagem 1: Francisco Vera Paz e as edições de Marias e



Fonte: Vanessa Barros (2024)

Escritor, dramaturgo, poeta, narrador de histórias, artista plástico, pesquisador e professor, Francisco Vera Paz é natural de Santarém/Pa. Seus trabalhos são voltados às questões amazônicas, com atenção especial para as culturas originárias e demais matrizes de expressão popular.

A ideia dessa série é criar um universo literário especialmente dedicado à infância paraense, santarena e do Oeste do Pará, marcando esse modo de ser da infância que consegue ainda ter alguma relação com natureza, com o imaginário amazônico. É dessa maneira que Marias e Encantarias acontece (Vera Paz, 2024).³⁵

O nome artístico e literário “Vera Paz”, é uma homenagem à praia de mesmo nome que outrora era cartão de visita da cidade, atualmente destruída pelos impactos ambientais decorrentes da atividade portuária. A adoção do termo reflete seu posicionamento e preocupação frente ao atual cenário socioambiental da região, haja vista que sua vida e obra circundam entre essas duas encantarias: o rio e a floresta.

Por ser um artista independente, suas publicações advêm de editais de premiação e fomento a cultura. A primeira obra foi selecionada pelo Edital de Livro e Leitura-Lei Aldir Blanc Pará, a segunda pelo Concurso Público de Incentivo à Literatura Paraense promovido pela Editora Pública Dalcídio Jurandir da Imprensa Oficial do Estado-IOEPA e a terceira contemplada pela Lei Paulo Gustavo.

A representatividade amazônica no texto e nas ilustrações

Arte da palavra

Localizados na zona nobre do livro (página direita), os textos são marcados por expressões típicas da nossa região, tais como: “pavulosa” para se referir a cotia que diariamente roía as folhas e raízes do canteiro, “matraca de maracanã”, alusão ao primo

³⁵ Francisco Vera Paz em entrevista ao telejornal Bom Dia Tapajós (19 de abril de 2024)

que fala muito, tal qual a ave barulhenta, “aluado”, variante da expressão “de lua” utilizada como referência a alguém que está de mau-humor, entre outros que trazem para a leitura a sensação de pertencimento, além de um humor bem-marcado. Ressalvo aqui o conto “Três princesas quilombolas”, onde o jogo de palavras ganha um destaque especial, atribuindo à história um teor cômico sabiamente construído.

Deste modo, o texto contribui com a afirmação da identidade cultural linguística que percebemos reduzida nas conversas e interações modernas, de modo mais acentuado entre os jovens e as crianças, quer seja por desconhecimento ou consequência do histórico processo de silenciamento que visamos superar. Durante o momento de diálogo com o autor foram apresentadas algumas das obras que contribuíram com os aspectos artísticos, culturais, científicos, filosóficos e literários de seus livros. Na oportunidade, tive o privilégio de ouvir alguns detalhes sobre o enredo das próximas edições, bem como ter acesso às ilustrações que irão compor o quarto livro da série, cuja inspirações são o artesanato cerâmico, as pinturas rupestres e as paisagens da nossa região.

Dentre as fontes de estudo do artista, destaco aqui a categoria denominada de livros-reposta, ou seja, obras de literatura cujo enredo e fechamento lhe trazem inquietações, levando-o a apresentar sua contra palavra na escrita de Marias e Encantarias. O livro I é uma resposta a Alice no País das Maravilhas de Lewis Carroll, onde a personagem, acorda do sonho, percebe que tudo não passou de uma fantasia e volta para sua vida de antes. As Marias, em contrapartida, são transformadas pelas encantarias, nunca mais serão as mesmas.

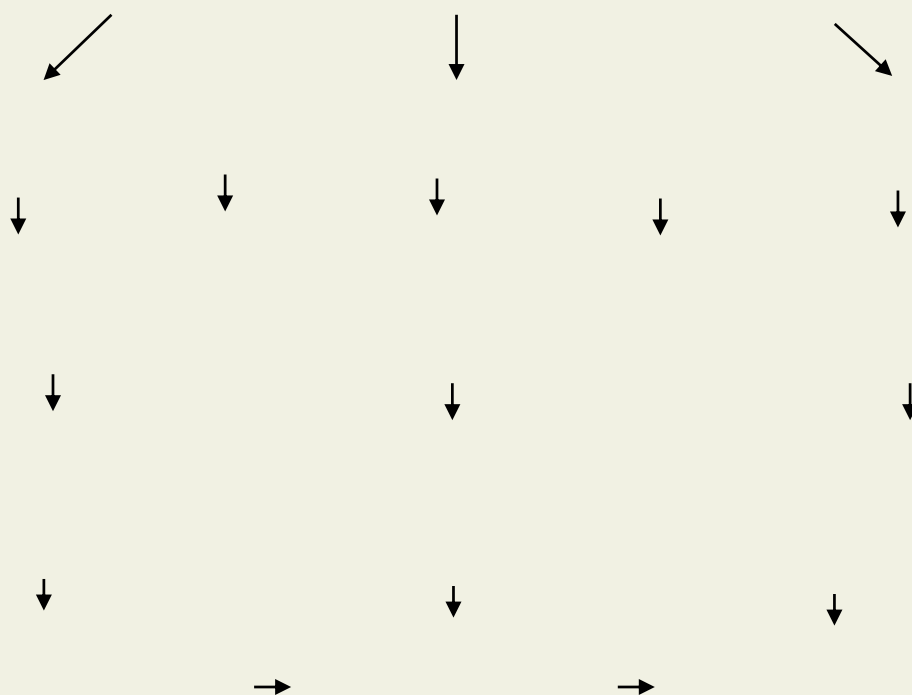
O livro II se contrapõe as mil e uma noites, de Antoine Galland, onde a jovem Sherazade para escapar da morte inicia um conto que desperta o interesse do rei que a deixa viver para ouvir a continuação da história na noite seguinte. Ela narra para não morrer. Em “Num tempo do era”, inversamente, as narrativas acontecem para que dona Mimita possa partear a vida, o nascimento dos filhos da *“Encante-Mãe de todos os encantos”*, a Mãe-dos-Rios, vidas essas que no final são suas próprias filhas transformadas

pela encantaria. *"Deram à luz uma menina que trouxe na mão duas pitingas"*. A menina é Gracita, as pitingas suas irmãs Nazica e Dorica encuiadas pela Mãe-do-Vento.

Histórias da velha Totônia de José Lins do Rego e Ao Sol da Onça Caetana de Ariano Suassuna, trazem relatos e narrativas de infância. De mesmo modo, Vera Paz apresenta em seu livro III os recontos de histórias folclóricas da região, algumas herdadas de sua bisavó nos tempos de menino outras advindas de suas pesquisas depois de homem feito.

Outra categoria que análise se refere ao campo das artes amazônicas onde a obra Maria de todos os rios de Benedicto Monteiro tem uma relevância particular. A narrativa gira em torno do testemunho de uma mulher amazônida que, despojada do condicionamento moral, social e religioso, consegue ver e falar do corpo do homem com a mesma sensualidade e erotismo com que o homem vê e fala do corpo da mulher. A leitura do livro auxiliou-o no processo de construção de suas personagens femininas ao possibilitá-lo fazer uma introspecção e distanciar-se da visão masculina sobre a mulher, de

Figura 1: Obras que influenciaram o processo de criação do projeto lítero-visual: Marias e



Fonte: Autora (2024)

modo que sua escrita não transparecesse estereótipos e preconceitos, aproximando-se intimamente do universo feminino.

Outro ponto importante diz respeito às fabulações indígenas presentes marcadamente no volume dois da obra de subtítulo, *"Num tempo do era..."*, nestas percebe-se que a morte não é sinônimo de fim, mas sempre início de algo novo. Dos rebeldes Urucum e Kunhã-Pirá, descendem os peixes pirarucus. Da gula do filho caçula, nasce o primeiro cajueiro; A família consumida em um incêndio transformou-se em lagarta-de-fogo, e assim sucessivamente. As fabulações indígenas incorporam uma ética para com a vida que em outros contos não se encontra.

Elementos da cultura local são facilmente encontrados nas narrativas como o vestido de fitas presente em vários momentos nas edições. Em o "Encontro com a Mãe-do Vento" e "Em casa" no volume I, "História de Narcisa" e "Tudo estava mudado" no volume II, e na arte da capa do volume III.

Imagem 2: cuia preta com desenhos



Fonte: Cuias Aíra (2024)

Imagem 3: vestido de cuias



Fonte: Francisco Vera Paz (2021)

O vestido é inspirado no traje das "Moças-da-Fita", personagens que compõe a

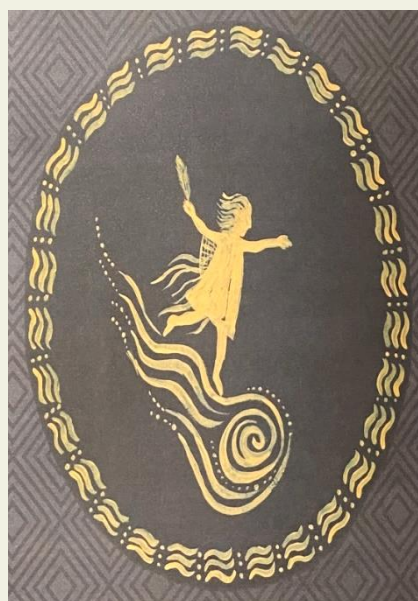
Festa do “Çairé”, que ocorre anualmente em Alter do Chão. No rito, a vestimenta simboliza a pureza e deve ser usada por duas meninas virgens. O vestido é inspirado no traje das “Moças-da-Fita personagens que compõe a Festa do “Çairé”, que ocorre anualmente em Alter do Chão. No rito, a vestimenta simboliza a pureza e deve ser usada por duas meninas virgens.

Imagem 4: Moças-da-fita



Fonte: Carlos Matos, 2012

Imagem 5: Gracita usando o vestido de



Fonte: Francisco Vera Paz (2021)

As manifestações religiosas, por sua vez, trazem consigo a forte relação com os elementos da natureza: mãe-do-mato, mãe-do-vento, mãe-do-fogo, mãe-d'água, e seus poderes protetivos, curativos e, quando necessário, punitivos.

Como exemplo temos a força protetiva dos Tajás que, para Dona Mimita eram mais que uma bela planta de quintal, eram um ente protetor contra “a força dos quebrantes que prejudicam, do mau-olhado que enfada e do olho-gordo que cobiça” (Paz, 2021, p.16); A ira da mãe-do-fogo que quando irritada “castigava a aldeia com febres e verões intensos” (Paz, 2021, p.59); ou mãe-d'água que provocada com o desrespeito a piracema transformou as cunhantãs em mamãoyaras.

Somados a estes, tem-se os elementos da fé cristã muito característicos da região, como o Padre-Nosso, as Ave-Marias e o Santo Anjo do Senhor, que as Marias não dormiam sem antes rezar, junto a imagem do imaculado coração.

Como referências pessoais temos os nomes de alguns protagonistas inspirados em familiares. Mimita, a mãe das Marias é uma homenagem a sua bisavó de mesmo apelido que em vida lhe contou muitas das histórias que compõem sua bagagem cultural. De mesmo modo, o personagem Sabá Cabano, pai de Miguel e avô das Marias, é inspirado em seu avô José Galdino, personagem que terá mais destaque nas próximas edições.

Outro detalhe importante é o caderno de memórias de sua avó, escrito a punho, contendo contos folclóricos aprendidos ao longo de sua vida, uma forma que a família encontrou de manter suas memórias vivas ao longo das gerações.

Imagem 6: Dona Mimita, inspiração para a personagem de mesmo nome



Fonte: Acervo particular do artista

Imagem 7: Seu José, inspiração para o personagem Sabá Cabano



Fonte: Acervo particular do artista

Livro com ilustração

As ilustrações representam imgeticamente os pensamentos e sentimentos abordados das narrativas, vindo logo abaixo dos títulos das histórias com cenas ou personagem do conto em questão. As formas, cores e detalhes resultam de pesquisas realizadas a partir da visualidade de grafismos e icnografias do artesanato tradicional de cuias praticados na região do Aritapera.

O volume II traz referências dos brinquedos de miriti, objetos culturais da arte, fé e brincadeiras do povo amazônico. Os detalhes podem ser notados nas representações e coloração das imagens onde predominam as cores amarelo e preto. A arte da capa traz na parte superior elementos da maloca, grafismos e artesanato indígena dialogando com o enredo que gira em torno da figura das malocas e de artefatos artesanais que um a um são colocado dentro das mesmas para ouvir-se os contos do tempo do era.

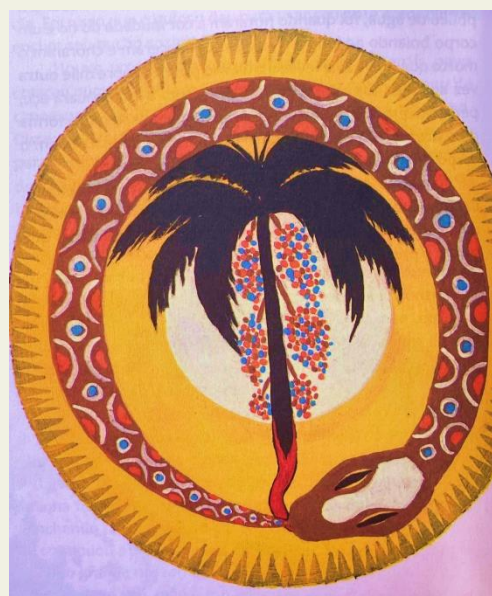
Entre as populações tradicionais a palmeira Miriti também é conhecida como árvore da vida pois nela tudo é aproveitado (folhas, frutos, madeira) e dela muito pode ser feito (moradias, alimentos, remédios, artesanatos, cosméticos, brinquedos).

Imagem 8: Mboiúna-açu (cobra grande) no brinquedo de Miriti



Fonte: Associação dos Artesãos de Ahaetetuha – PA (2024)

Imagem 9: Mboiúna-açu no conto "O dono da pupunheira"



Fonte: Francisco Vera Paz (2021)

No tocante as características de sua composição, as ilustrações consistem em figuras organizadas na forma de ícones que organizam os principais elementos simbólicos destacados nas narrativas. Esse modo de composição faz remissão direta à estética encontrada nas icnografias do sagrado coração, desde o início da série. Portanto, são imagens que representam os signos da cultura popular amazônica, diferenciando-se das propostas de ilustração mais preocupadas com a representação da paisagem e seus elementos naturais.

Entre o pitoresco e a superação da visão historicamente construída: o que as marias nos trazem?

A época da expansão marítima e comercial europeia, os viajantes, cronistas e aventureiros através de seus relatos buscavam difundir um conceito mítico acerca da região amazônica, seu povo e seu modo de vida. As narrativas de suas expedições contribuíam para avolumar o imaginário europeu, despertar a cobiça, a curiosidade e atrair mais pessoas para cá. Portanto, o conceito inventado e difundido a respeito da nossa região tinha como pano de fundo o interesse expansionista dos europeus.

A formação desse espaço foi sendo moldado de acordo com ideologias, discursos e imaginários que permeiam desde as passagens bíblicas, passam por concepções presentes na Idade Média e chegam até os dias atuais. (Penalva, 2019, p.81). Em se tratando da relação estabelecida entre esta visão historicamente difundida e a literatura de expressão amazônica, Colares (2018, p.13) comenta:

A literatura amazônica é repleta de entidades mitológicas e lendárias, tais como o Mapinguari, o Caboquinho da Mata, a Caipora, a Matinta Pereira e outros. São narrativas que possuem um forte componente simbólico. Personagens que se misturam com fatos da realidade para dar sentido à vida e ao mundo. Sejam as produções sobre a Amazônia a partir do olhar externo (de fora ou de dentro do país), sejam os trabalhos produzidos por amazônidas em outros locais (geralmente em centros onde há cursos de pós-graduação) ou, mais recentemente, os escritos elaborados por nativos e em suas próprias localidades. Mesmo que alguns possam conter equívocos, imprecisões e sejam carregados de ideologia, é importante que sejam lidos e analisados, com honestidade intelectual e abertura para reconhecer contribuições relevantes, para efeito de concordância ou de negação/contestação.

Neste viés, o conjunto de obras analisados, não se propõe a problematizar a visão historicamente construída acerca da nossa região, vista inicialmente pelos colonizadores e atualmente pelos habitantes dos grandes centros urbanos como pobres de cultura, além de política e socialmente atrasados. Ao mesmo tempo, não se resumem ao pitoresco como tanto se vê em produções travestidas de literárias, não reforça, em seus textos e ilustrações, os conceitos estereotipados, do contrário traz fidelidade a nossa cultura narrativa, ao uso dos grafismos, iconografias e a nossa forma de ser.

As encantarias elas são presentes na nossa forma de pensar o mundo amazônico. Então, o pensamento amazônico demanda essas representações fabulosas, representações do sagrado que também são muito presentes na nossa forma de ser. É o que nós tentamos fazer, operar com uma representação literária respeitosa de tudo isso, pois temos consciência de que as encantarias, elas fazem parte de toda uma diversidade, de todo um conjunto de formas de ser, de pensar, de estar. (Vera Paz, 2024)³⁶

Outro aspecto que nos ajuda perceber a obra para além do pitoresco é o drama humano das Marias que trazem o movimento e a transformação como elementos estruturantes no processo de aprofundando das questões humanas existenciais das personagens. Estes elementos estão presentes em diversas situações desde o início da narrativa com destaque para o encontro com a velhinha do tacacá que lhes oferece de beber a cuia de suas próprias vidas.

A incompletude das vidas de Nazica e Dorica representadas pela ausência do tucupi e do camarão em face da completude da cuia de Gracita, evidencia as distintas personalidades das irmãs e justifica as dificuldades de convívio entre elas marcadas por uma maior aproximação entre Nazaré e Das Dores que demonstram a apatia e ciúmes por Das Graças, sempre a diminuindo e silenciando, ao passo que esta é sempre gentil, corajosa e convicta "*não encarnarei os pesadelos de minhas irmãs*" (Paz, 2021, p.41).

³⁶ Francisco Vera Paz em entrevista ao telejornal Bom Dia Tapajós (19 de abril de 2024)

A partir deste momento é possível notar uma mudança de posição em Gracita que passa de vítima para protagonista na missão de guiar a todas de volta para casa. A forma como o autor aborda esse processo de mudança e amadurecimento da personagem traz consigo uma concepção da criança como rica de possibilidades, superando a visão de *“alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada”*. (Mello, 2010, p.730)

No segundo volume a personagem Mimita traz a saudade de mãe como elemento estruturante, durante toda a narrativa ela anseia pelo regresso e reencontro com suas filhas. Entre as doces lembranças e os aterrorizantes pesadelos, o leitor é tomado pela expectativa, sensação de incompletude e angústia dessa dor sem nome, a dor de uma mãe sem seus filhos.

A jornada das Marias no mundo dos encantados possibilita ao público leitor local a oportunidade de se encontrar, exercitando o direito de se ler e reconhecer uma parcela de sua vida nas histórias narradas, sem se deter em discussões acaloradas, perder-se em exageros demasiados ou cair no equívoco da literatura com finalidade pedagógica.

Além disso, o projeto literário não se dá de forma autocentrada, pois vimos que o pensamento literário do autor se realiza em diálogo com obras de outras culturas e tradições literárias, indicando que Marias e Encantarias está marcado conscientemente pela tradição literária ocidental ao lado da tradição narrativa amazônica.

A participação da literatura de expressão amazônica no processo de formação humana.

Ao apresentar e ler com os alunos, obras de manifestação amazônica como Marias e Encantarias, As Amazonas ou O Romance das Icamíabas, por exemplo, é possível, através da fruição estética decorrente das mesmas, levar os educandos a refletir criticamente a respeito do olhar que os colonizadores tinham sobre a nossa

região, cultura, povos, saberes, e o quanto disto permanece. A esse respeito, Colares (2018, p.13–14), comenta:

O conjunto de produções sobre a Amazônia, passando por suas diferentes fases, até aos estudos da atualidade, constituem fontes essenciais para quem deseja compreender a realidade educacional desta região em uma perspectiva de totalidade. A leitura dos escritos, desde as cartas e relatos iniciais, com o necessário cuidado em observar as motivações, os interesses, e as visões preconcebidas, podem nos revelar importantes aspectos de nosso passado que ainda perdura, de forma positiva ou negativa. As lutas e as conquistas, a até mesmo as derrotas, carregam lições e aprendizados que podem se constituir em verdadeiras chaves para a solução de problemas da nossa atualidade.

No tocante as mulheres da Amazônia, as obras supracitadas vão em contramão ao patriarcado, mostrando-as como sinônimo de força, beleza, independência, coragem e poder. Desse modo, a literatura como arte da palavra que participa do processo de humanização, se apropriadamente desenvolvida em sala de aula, pode contribuir para a superação dos processos de silenciamento e invisibilização historicamente instaurados sobre nós.

Por humanização entende-se o postulado por Candido (2011, p.182)

Processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Neste viés, a arte e literatura correspondem a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação se constitui um direito, pois assim como *“não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”* (Candido, 2011, p.177). No entanto, a forma como a nossa

sociedade está organizada (em classes) impacta diretamente no acesso ou privação do contato entre os cidadãos e este direito. Sobre isso Britto (2015, p.83 e 141) destaca:

O excluído de fato da leitura não é o sujeito que sabe ler e não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil atual, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação [...] Os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (às vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer. Não é ironia: os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo.

A este respeito o Brasil se distingue pela alta taxa de iniquidade, pois como é sabido temos de um lado os mais altos níveis de instrução e de cultura erudita, e de outro a massa numericamente predominante de espoliados, sem acesso aos bens desta, e aliás aos próprios bens materiais necessários à sobrevivência (Candido, 2011, p.192-193).

Ao contrário do que se pensa e dissemina, os produtos culturais eruditos seriam sim devidamente acolhidos pelo povo se chegassem até ele afinal, as artes e a boa literatura têm alcance universal. Deste modo, o obstáculo a ser transposto é a falta de oportunidade e a não a incapacidade desta grande maioria em consumir estas obras, até porque a literatura é uma necessidade profunda do ser humano, um bem incompreensível que garante sua integridade espiritual, logo, todos podem participar bem da boa literatura desde que lhes seja dada a oportunidade.

No que se refere a avanços positivos, algumas mudanças podem ser notadas nos cursos de formação de professores e capacitação docente nos níveis de mestrado e doutorado, com ênfase para as universidades públicas onde o número de pesquisas e produções acadêmicas voltadas para os escritores e escritoras amazônicos tem tido um crescimento gradativo.

Na medida que os estudos nas universidades começam a se ampliar, o panorama se modifica, pois muitos destes acadêmicos, especialmente os de programa de pós-graduação, já atuam em sala de aula e trazem muito de suas pesquisas para a

prática docente, propiciando o contato dos alunos da educação básica com essa nova forma de olhar para a sua região e cultura.

Dessa forma, a literatura de manifestação amazônica apresenta-se como alternativa para desenvolver com os estudantes temas comuns a realidade regional e nacional, devolvendo a eles a naturalidade que lhes é direto e desassociando sinônimos comumente vinculados à temática.

Considerações finais

Para além da competência e da beleza do seu texto literário, as obras analisadas contribuem para o do enriquecimento e valorização cultural, encantando o público de todas as idades. Vera Paz, através de seu projeto lítero-visual, desenvolve um trabalho de arte e educação que elucida a beleza e diversidade de uma cultura que em virtude de um histórico processo de silenciamento e padronização, associado a um cânone literário, que pouco contempla as literaturas indígenas, de africanidades e amazônicas, foi por muito tempo marginalizada.

Além disso, por ser a escola um espaço privilegiado de contato entre os alunos e os livros, frisa-se a importância de obras literárias no ambiente escolar e de estas serem ofertadas, considerando o acesso e a fruição da literatura no processo de formação humana. Entendendo que tais práticas são para além de belas, uma atitude necessária, pois enquanto a literatura de expressão amazônica não for aceita, apresentada, lida e difundida nas nossas escolas, tão pouco podemos esperar que ela o seja em outros ambientes.

No mais, anseio agora para ver o que cuia do destino nos reserva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso-Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: acepções, sentidos e valor**. Revista Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, V. 21, Nº. 22, p. 18-31, jan./abr. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; Moreira, Antonio Flavio Barbosa - **Educação escola e Cultura(s):** construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, nº23, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Ouro sobre o azul. 5ª ed. Rio de Janeiro, 2011.

COLARES, A. A. Prefácio. IN: Colares, M. L. I. S; Perez, J. R. R.; Cardozo, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. (p.1-15). Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu>. Acesso em: 28 de maio de 2024.

LELIT UFOPA. IX Seminário Lelit: A literatura de expressão amazônica e a escola, por Paulo Nunes. Youtube, transmitido ao vivo em 11 de nov. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d4r3GXXIdSA>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

MELLO, Suely Amaral. A **questão do meio na pedologia e suas implicações pedagógicas**. In: Revista psicologia USP. São Paulo–SP, p. 727-739. 2010.

PAZ, Francisco Vera. **Marias e encantarias II**: num tempo do era; Ilustrações do autor. -Belém, PA: Imprensa Oficial do Estado do Pará-IOEPa, 2021.

PAZ, Francisco Vera. **Marias e encantarias III**: fabulário de contar; Ilustrações do autor. -Santarém-Pará: Gráfica e Editora União Ltda, 2024.

PAZ, Francisco Vera. **Marias e encantarias**: a cutia encantada e o jurupari; Ilustrações do autor. Santarém: Gráfica Brasil, 2021.

PAZ, Francisco Vera. Escritor santareno Francisco Vera Paz lança terceiro livro da série 'Marias e Encantarias'. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/12531736/>. Acesso em 23 de maio de 2024.

PENALVA, Liozina Kauana de Carvalho. **A invenção da Amazônia**, de Neide Gondim. Revista de Letras Norte@mentos Estudos Literários, Sinop, v. 12, n. 28, p. 81-91, jan./jun. 2019.

SACHINSKI, Juliana Bezerra de Oliveira. **A composição do cânone literário e as margens inconstantes da literatura ocidental**. Revell-Revista de Estudos Literários da UEMS Ano 3, V.2, Nº 5. p.20-28. Dezembro de 2012.

Apêndice

Referências da Fig. 1: Obras que influenciaram o processo de criação do projeto lítero-visual: Marias e encantarias

BITAR, R. **Sarubbi**. Belém: Edição de Autora/Impressão: Gráfica Alves, 2002.

CARROL, L. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá**. Ilustrações de John Teniel. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

Festa do Çairé de Alter do Chão. Coordenação Luciana Gonçalves de Carvalho. Fotografias Carlos de Matos Bandeira, Carlos de Matos Bandeira Júnior e Cláudia Seixas. Santarém: Ufopa, 2016.

Isso tudo é encantado: histórias, memórias e conhecimentos dos povos amazônicos. Edição/Organização Luciana Gonçalves de Carvalho, Florêncio Almeida Vaz Filho. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2023.

JURANDIR, D. **Marajó**. 4ª Ed. Belém: EDUFPA; Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa, 2008. (Coleção Ciclo do Extremo Norte)

Livro das mil e uma noites, volume 1: ramo sírio (autor anônimo). Tradução, introdução, notas e apêndice Mamed Mustafá Jarouche. São Paulo: Globo, 2015.

LOUREIRO, J. de J. **Cultura amazônica hoje: uma poética do imaginário revisitada (Rapsódia teórica)**. Belém: Secult-Pará, 2019.

MONTEIRO, B. **Maria de todos os rios**. 2ª Ed. Belém: Cejup, 1995.

O artesanato de cuias em perspectiva – Santarém. Organização Luciana Gonçalves de Carvalho. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2011.

OLIVEIRA, J. C. de. **Imaginário Amazônico**. Belém: Paka-Tatu, 2007.

Pajés, benzedores, puxadores e parteiras: os imprescindíveis sacerdotes do povo na Amazônia. Edição Florêncio Almeida Vaz Filho. Santarém: Ufopa, 2016.

PEREIRA, N. **Moronguetá: um Decameron Indígena v. I e II**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

REGO, J. L. do. **Histórias da Velha Totônia: um clássico da literatura infantojuvenil**. Ilustrações Tomás Santa Rosa. 17ª Edição. Rio de Janeiro-RJ: José Olympio Editora, 2005.

SUASSUNA, A. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

SUASSUNA, A. **História do rei degolado nas caatingas do sertão: ao sol da onça caetana – romance armorial e novela romançal brasileira**. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Chegara ao destino primeiro de todo aquele círio de aventuras. A menina avistou, deslumbrada, o caranazal de buritis, já sem nenhuma pressa de apanhar os frutos. (Vera Paz, 2021, p.45)

EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: COMUNIDADE DE BOA ESPERANÇA

*José de Alencar Godinho Guimarães*³⁷

*Anselmo Alencar Colares*³⁸

Introdução

Tratar de educação na Amazônia brasileira, primeiramente requer conhecimento desse território, inclusive, entendendo que a Amazônia não está isolada e, por isso mesmo, vive as tensões do Neoliberalismo nos campos políticos, econômicos e sociais, bem como convive com as políticas educacionais a nível nacional que são pensadas como se o Brasil fosse um Estado homogêneo. Mas sabemos, no entanto, que longe da homogeneidade, o Brasil convive com problemas educacionais específicos de ordem regional e a Amazônia aparece nesse cenário com as singularidades de um território cortado por rios, como as áreas de várzea que, para se chegar às escolas, o único meio viável, na época das cheias, é utilizando como meios de transporte pequenas embarcações e, na época da seca, caminhando longas distâncias, pois os furos e igarapés antes navegáveis, desaparecem para dar lugar à grandes faixas de terra, mudando radicalmente a paisagem dessas áreas.

E ao mesmo tempo que a Amazônia exhibe, em sua geografia, rios, lagos e igarapés, também apresenta áreas de floresta ou terra firme, que aos poucos vai perdendo sua vegetação nativa para dar lugar às pastagens para criação de rebanhos bovinos e, mais recentemente, convivendo com a produção de grãos em larga escala.

A extensão territorial da Amazônia, a variedade de espécies animais e vegetais, e a diversidade cultural, propiciam a esta região uma heterogeneidade que ainda é pouco conhecida e

³⁷ Licenciado Pleno em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR UFOPA Professor Efetivo na Rede Municipal de Educação de Santarém (SEMED). Técnico em Educação na Rede Estadual de Educação do Pará (SEDUC).

³⁸ Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR UFOPA. Pesquisador Produtividade CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br.

levou alguns estudiosos a defender que deveríamos mudar a grafia para “Amazônias”. Talvez não seja o caso, mas sem dúvida faz-se necessário termos o cuidado em explicitar sobre qual porção do imenso território estamos tratando, quando da escrita de nossos textos apresentando resultados de pesquisas. (COLARES, 2018).

Diferente de outras regiões brasileiras, na Amazônia paraense, as comunidades que compõem o município de Santarém, não são tão próximas e nem todas têm escolas, e mesmo as que têm prédio escolar, geralmente atendem apenas com o Ensino Fundamental I na modalidade multisseriada, com turmas de 1º, 2º e 3º ano em uma mesma sala, por exemplo. Sendo que apenas nas comunidades com concentração populacional maior, os chamados vilarejos, é que o poder público oferece, desde a Educação infantil até o Ensino Fundamental II, com turmas regulares.

Então, mesmo constando na Constituição Federal que todos têm direito a educação, na Amazônia, o acesso ao ensino se dá por meio de lutas junto ao poder público. E a política pública de transporte escolar, é fundamental para que esse acesso seja garantido, mesmo que de maneira, muitas vezes precária, como é o caso da frota de ônibus escolares no município de Santarém, na região de planalto, e a frota de embarcações, na região de várzea.

Nos dois casos, parte da frota é terceirizada, e as condições físicas como manutenção mecânica é sempre um problema. Mas é uma política pública essencial para o acesso de crianças e jovens às escolas rurais, as quais chamamos de escolas polos por oferecerem Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II para os filhos de agricultores e pescadores.

Com a intenção de aprofundar melhor essa temática da educação na Amazônia, escolhemos uma comunidade de região do planalto santareno, Boa Esperança, no município de Santarém, para fazer uma abordagem mais organizada de como as políticas de fomento a educação têm sido implementadas e quais problemas e avanços são possíveis constatar, sabendo que essa comunidade está cercada por plantações de soja e milho e convive diariamente com a presença indiscriminada do uso de agrotóxicos.

Para tanto, primeiramente, faremos uma abordagem histórica dessa comunidade desde sua fundação, na década de 1960, até a década de 1990, que se tornou um marco para a educação nacional com a Lei de Diretrizes e Bases N° 9.394/96 que passou a disciplinar a educação escolar.

Boa esperança: trajetória e história

Inicialmente, na década de 1940, segundo Santos (2012), com a exploração do Pau-Rosa no município de Santarém, o planalto santareno foi sendo desbravado, e por consequência dessa atividade extrativista surgiu um ramal no meio da mata que anos depois serviu de base para os trabalhos de topografia, alargamento e terraplanagem da então Rodovia PA 370, que liga Santarém à Hidrelétrica de Curuá-Una.

No fim da década de 1940 o Sr. Elias Hage montou uma usina de beneficiamento de Pau-rosa no Paxiúba, atualmente localizado no km 50 da PA 370 – Rodovia Santarém-Curuá-una – com máquina a vapor, caldeira de 350 libras, um triturador de três lâminas, uma serra circular de 1 metro e 60 centímetros de diâmetro, uma serra circular de 80 centímetros de diâmetro, seis tanques com capacidade para 600 quilos cada. (SANTOS, 2012).

E foi neste ramal que na década de 1960, precisamente no dia 21 de agosto de 1961, chegou ao km 42 o Sr. Raimundo Pereira da Silva, fixando residência e dando nome ao seu lote de “Sítio Boa Esperança”, era o começo da próspera comunidade de Boa Esperança.

A comunidade de Boa Esperança situa-se na região de planalto do município de Santarém, oeste do Pará, entre as coordenadas geográficas 02°43'02, 76" S e 54°30'26,40" O. Essa região integra a bacia do Rio Curuá-Una, afluente da margem direita do Rio Amazonas, onde se instalou na década de 1970 a Hidrelétrica Sylvio Braga, também conhecida como UHE-Curuá-Una, e que serve também de referência para a rodovia estadual PA-370, que interliga o núcleo urbano do município de Santarém à hidrelétrica,

sendo denominada de rodovia Santarém-Curuá-Uma. (SANTOS, 2020).

No dia 07 de dezembro do ano de 1963 nasceu a primeira criança em Boa Esperança, filha do Sr. Raimundo Pereira da Silva e de Dona Maria Martins de Sousa, e recebeu o nome de Raimundo Pereira da Silva Filho.

No dia 20 de agosto de 1966 a primeira Igreja – Igreja Presbiteriana - da comunidade foi inaugurada, tendo como primeiro dirigente o Sr. Pedro Moura. Ainda em 1966 foi formada a primeira turma de alunos de Boa Esperança, sendo a Sra. Maria Martins de Sousa a primeira professora. A escola funcionava em sua própria residência. Pois essa era uma prática habitual, dada as dificuldades da presença do poder público municipal em áreas rurais afastadas do centro urbano. Nesse momento, o país estava vivendo as tensões políticas do Golpe de 1964.

O golpe civil-militar de 1964 e sua proposta desenvolvimentista alicerçada no combate as ideias socialistas e representadas no slogan "integrar para não entregar", deslocou para a Amazônia levas de camponeses e, posteriormente, outros tipos sociais, impulsionou a abertura de grandes rodovias (...) e o *boom* de construções, com investidas imobiliárias sobre áreas inclusive destinadas a preservação ambiental, dado a fragilidade das leis, da capacidade ou vontade política para que sejam cumpridas. Assim, continuam existindo os antigos problemas, que dificultam a vida dos habitantes, especialmente no que diz respeito à educação e à saúde. (COLARES, 2018).

Em 1968, uma parceria da comunidade com a prefeitura de Santarém, foi construída a primeira escola em Boa Esperança, precisamente no terreno do Sr. Deuzimar Menezes no km 44 da então PA 370, e como professora foi escolhida a Sra. Salete. Neste mesmo terreno foi construído um campo de futebol e a comunidade fundou o Cruzeiro Futebol Clube e seu primeiro presidente foi o Sr. Deuzimar Menezes. E foi neste mesmo ano que surgiu a primeira casa de farinha de Boa Esperança, construída pelo Sr. Francisco Raimundo Fonseca, conhecido, ainda hoje, por Chico do Vovô.

Em decorrência da chegada de muitas pessoas, inclusive vindas de outros estados do Brasil, sendo está, para Colares (2018) uma “outra temática fundamental para a compreensão da educação na realidade amazônica é a diversidade cultural, tanto entre os habitantes nativos quanto a que resulta da presença cada vez mais intensa de migrantes”, a comunidade de Boa Esperança crescia rapidamente e no ano de 1969 o Sr. Paulo Tenório, juntamente com seus irmãos e outras pessoas, fundaram um campo de futebol denominado “Estádio Batatão”, na área da comunidade, onde hoje está localizado o micro sistema central de abastecimento de água, o posto de saúde e um prédio, construído pela própria comunidade, que abriga o Ensino Médio que um anexo da Escola Rio Tapajós. Assim nascia o Atlético Clube de Boa Esperança, o time mais antigo da comunidade em atividade, que teve como primeiro presidente o Sr. Paulo Tenório. Ainda em 1969, a comunidade decidiu por unanimidade em reunião dar o nome à localidade de Boa Esperança, por conta de o primeiro morador ter dado esse nome ao seu sítio.

Em 1970 foi celebrado o primeiro culto católico na comunidade, presidido pelo Sr. Antônio Bueno, conhecido por Antônio Maranhense. Mas foi no dia 10 de março deste ano que a comunidade teve sua primeira missa, celebrada por Frei Roberto, da qual participaram 130 pessoas. Neste mesmo ano o Sr. Antônio Ferreira de Moura formou a primeira equipe catequética da comunidade, e desde então a Igreja Católica local esteve presente em todos os trabalhos realizados para a melhoria de vida da população de Boa Esperança. Também neste ano o governo estadual concluiu os trabalhos de asfaltamento da Rodovia PA 370, de Santarém até a Hidrelétrica de Curuá-Una.

O impacto dessas políticas estatais pôde ser percebido na região da atual rodovia PA 370 a partir de meados do século XX, diante de um contexto de difusão da ideologia desenvolvimentista no município de Santarém, região Oeste do Pará, inspirado em uma discussão desencadeada em nível mundial e, especificamente na América Latina, com as teorias da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). (SANTOS, 2020).

No dia 15 de agosto de 1971, por ocasião da inauguração da primeira Igreja Católica da comunidade, foi celebrada uma missa, presidida por Frei Roberto, com a participação de 250 pessoas. Nos trabalhos de construção da Igreja trabalharam diretamente 47 pessoas. E como referência de pessoa que trabalhou incansavelmente pela Igreja e pela comunidade, tem-se o nome do Sr. Manoel Barbosa dos Santos.

No ano de 1972, com a ajuda do poder público municipal e da comunidade, foi construído o novo grupo escolar, já na área da comunidade, recebendo o nome de Escola José de Alencar e sua inauguração aconteceu no dia 10 de agosto de 1972. Ainda neste ano foi fundada a Igreja Cristã Evangélica que teve como primeiro dirigente o Sr. Moisés Alves de Oliveira. Também foi fundada neste ano a Delegacia Sindical dos Trabalhadores e teve o Sr. Benjamim Batista da Silva como primeiro delegado sindical.

No ano de 1976 foi fundada a Igreja Evangélica Assembleia de Deus. Foi também neste ano que chegaram as primeiras famílias vindas do Sul do País.

Em 1979, com ajuda da prefeitura de Santarém e a comunidade, foi construído um Posto de Saúde, inaugurado no ano seguinte. O ano de 1981 foi uma data especial para a população local, pois a comunidade recebeu a instalação da rede de energia elétrica, um marco na história de Boa Esperança. E neste mesmo ano foi escolhido o Sr. Benedito Barros da Silva como primeiro agente de polícia da comunidade.

No ano de 1982 foi fundado o Grêmio esportivo de Boa Esperança, tendo como presidente o Sr. Manoel Sousa dos Santos. Neste mesmo ano o Sr. Benedito Barros doou uma área de terra de sua propriedade para a construção do novo campo do Atlético Clube.

No dia 12 de dezembro de 1983 foi implantado pela Telepará um posto telefônico para atender as necessidades de comunicação da comunidade, uma nova era começava para os comunitários.

Em 1987 foi construído o atual prédio da Igreja Católica, que teve apoio da Diocese de Santarém na pessoa do Bispo dom Lino, nessa época o vigário de Boa Esperança era, o agora Bispo, Dom Gilberto Pastana.

Em 1991 foi sancionada a Lei municipal que elevava a comunidade de Boa Esperança à categoria de Distrito. E em agosto de 1999 foi realizado pela AMUVE – Associação das Mães Unidas para Vencer – o I Festival da Farinha de Tapioca de Boa Esperança. No ano de 1997 houve o concurso público municipal para preenchimento de vagas, principalmente na área da educação. Sendo que no ano seguinte, no dia 02 de março, os professores concursados tomavam posse.

Formação de professores, estrutura física da escola e o transporte escolar

É possível observar que as lutas por educação se dão por uma necessidade da comunidade desde os primeiros anos de sua fundação, seguindo aquilo que era comum nesta região, as parcerias entre comunidade e poder público. O poder público pagava um profissional, quase sempre leigo, e a comunidade se organizava para conseguir um local que funcionasse como escola, quase sempre a residência do/a professor/a. No entanto, a partir da década de 1990, já com a Lei Nº 9.394/96, a educação passa a receber mais recursos com o FUNDEF.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A maior inovação do FUNDEF consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a

Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (Mec.gov.br)

E consequentemente, com a implementação dessa política pública de investimento no Ensino Fundamental, os municípios passam a investir também na formação de professores, que até então, como é o caso específico de Santarém, um percentual significativo só tinha a formação em magistério de nível médio e outros professores que atuavam, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, eram leigos, inclusive apenas com o ensino fundamental completo. “Na década de 1990, a formação continuada em serviço passou a ser considerada uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor” (VEIGA, 1998).

Em Santarém, o Projeto Gavião atendeu os professores leigos com o curso de magistério e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (CEFET-PA) ofereceu o Curso de Magistério Superior, no governo do prefeito Lira Maia (1996-2004). Os dois projetos aconteceram de forma presencial, na modalidade intervalar, nos meses de férias e recesso escolares. Com essa política de fomento e investimento na formação de professores, em tese, a educação santarena dava um salto de qualidade, e Boa Esperança nesse mesmo período, com a Escola Francisco Pereira Chaves, tendo seu quadro de professores, todos com formação em magistério e boa parte já fazendo um curso de licenciatura plena, conseguiu a sua regularização junto ao Conselho Estadual de Educação, agora podendo expedir certificados, aos seus alunos, de conclusão do Ensino Fundamental. Isso retrata claramente as lutas por educação na Amazônia considerando suas singularidades, porém dentro de uma política nacional de educação que também é resultado de políticas globais que nos afetam diretamente no atual modelo econômico. Sendo que foi nesse mesmo período

que houve uma política local de incentivos agrários para atrair produtores de soja, e segundo Barros (2020) “A introdução do agronegócio, e mais especificamente o cultivo de soja nesse município, ocorreu a partir de 1996 como opção política do estado do Pará, acompanhando a política nacional de estímulo à exportação de produtos primários.”

De maneira objetiva iremos explorar neste trabalho as formas de acesso à educação escolar na Comunidade de Boa Esperança, por ser uma escola polo e atender atualmente, alunos vindos de comunidades como Santa Rosa, Secretaria, Novo Império, Curupira, Tracoá, Ramal da Moça, Ramal do Gato, Água Branca – esta, sendo do município de Mojuí dos Campos, Volta Grande, Igarapé Vermelho, Paxiúba, Boa Sorte, Planalto Fé em Deus e Guaraná, e as políticas de investimento na formação de professores a partir do final da década de 1990 e início dos anos 2000. Ressaltando que esse atendimento às comunidades do entorno de Boa Esperança só é possível devido a implementação e efetivação da política pública de transporte escolar, com ônibus atendendo o turno vespertino, ficando o turno matutino, exclusivo para alunos da comunidade. E essa característica de nucleação, com escolas polos atendendo alunos de comunidades menores, é presente tanto no planalto como nas regiões de rios do município de Santarém. Sendo essa uma alternativa que o poder público municipal encontrou para atender a população da zona rural com a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental para todas as crianças e jovens. Mesmo assim, nessas regiões, muitos jovens não conseguem sequer concluir essa etapa última etapa de ensino devido as dificuldades de acesso, pois o transporte escolar não consegue chegar para todos.

Considerando que nas comunidades de Santa Rosa, Secretaria e Volta Grande têm escolas com oferta do Ensino Fundamental I, a procura por vaga para as séries iniciais, mesmo dessas comunidades, é bem expressiva, o que faz da Escola Francisco Pereira Chaves, em Boa Esperança, uma referência em educação no planalto santareno.

E para justificar essa procura, o diferencial está no quadro de professores, todos com formação superior, Licenciatura Plena em Pedagogia para os que atendem Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Licenciatura Plena nas áreas específicas aos que atendem o Ensino Fundamental II, além da estrutura física da escola com doze salas de aula para atendimento aos alunos com turmas regulares, uma sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), uma Secretaria com uma sala de Secretária e uma auxiliar administrativo, uma sala de diretoria com uma Diretora e dois pedagogos (um por turno), , uma cozinha, um refeitório, um depósito para merenda escolar, uma sala de leitura (que atualmente abriga no turno matutino uma turma de Educação Infantil), uma sala de informática, um miniauditório e uma sala de professores. A escola tem 44 funcionários, sendo destes, 26 professores e conta atualmente com 496 alunos matriculados. Vê-se, nesse caso em especial, que a infraestrutura, transporte escolar e a formação docente conseguem, no interior da Amazônia, contribuir para termos, na zona rural de Santarém, uma escola na qual os pais fazem questão de matricular seus filhos e filhas.

Além do que, desde a primeira década dos anos 2000 que a Escola Francisco Pereira Chaves oferece educação infantil para alunos de 4 e 5 anos de idade, com turmas regulares nos turnos matutino e vespertino, sendo que o turno vespertino sempre atendeu alunos de outras comunidades. A partir da década de 2020 a comunidade passou a ter a UMEI Boa Esperança com funcionamento em prédio alugado e no ano de 2023 foi inaugurada, com prédio próprio, a CEMEI Professora Emília Leal, esta que foi servidora pública na Escola Francisco Pereira Chaves e sempre trabalhou com educação infantil na sua própria residência atendendo a demanda local de filhos de trabalhadores.

Boa Esperança também conta atualmente com o Anexo da Escola Estadual Rio Tapajós com turmas regulares de Ensino Médio nos turnos matutino e vespertino. Mas este anexo foi implantado na primeira década dos anos 2000 com atendimento apenas no turno noturno e a partir da década de 2010 o atendimento se estendeu para o turno vespertino e posteriormente foi oferecido também no turno matutino, com

atendimento preferencial aos filhos dos moradores da comunidade e o turno vespertino para atendimento aos alunos vindos de outras comunidades e beneficiados pelo transporte escolar que conta com parceria das redes municipal e estadual, sendo essa política de responsabilidade e gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

A Escola Francisco Pereira Chaves conta com uma frota de quatro ônibus que atende exclusivamente o turno vespertino. Um ônibus faz o trajeto, ao longo da PA 370, saindo da Comunidade de Guaraná e passando nas comunidades do Planalto Fé em Deus, Boa Sorte, Paxiúba e Volta Grande até seu destino que é a comunidade de Boa Esperança, sendo que no final do dia ele retorna fazendo esse mesmo trajeto até a comunidade de Guaraná.

Um outro sai da comunidade de Igarapé Vermelho (não tem escola) que fica em uma estrada vicinal e depois entra no Ramal da Moça (escola foi desativada) e no Ramal do Gato (escola foi desativada) e Água Branca (não tem escola) até sua comunidade de destino e refazendo esse percurso ao final do dia.

Um terceiro ônibus faz o trajeto saindo da Comunidade Santa Rosa (tem escola) e em seguida passando na Comunidade de Secretaria (tem escola), na entrada do ramal da comunidade de Novo Império (escola foi desativada), chegando a Boa Esperança, e refazendo esse trajeto após as aulas.

E um quarto ônibus, este tendo sido doado pelo Governo Federal e sendo de responsabilidade da escola, faz o trajeto saindo da Comunidade de Curupira (tem escola com turma multisseriada), depois entra no Ramal do Tracoá (não tem escola), ramal do 45 (escola desativada), refazendo esse trajeto diariamente. Neste caso específico, o motorista é servidor contratado pela SEMED e tem a ajuda de uma monitora de transporte escolar com lotação nessa Secretaria.

Mas Boa Esperança também se destaca pela produção de grãos, milho e soja, e convive com a decadência da agricultura familiar, pois nas terras nas quais se cultivava, principalmente mandioca, atualmente se cultiva a monocultura. Restam poucos agricultores com áreas cultiváveis na comunidade na modalidade de

subsistência. A comunidade, atualmente, é uma ilha, cercada pelas grandes plantações, e passou a conviver com os problemas decorrentes da aplicação de agrotóxicos nesses plantios. No passado, na década de 1990, com a produção de farinha de tapioca, Boa Esperança ficou conhecida pelo Festival da Farinha de Tapioca e a churrascada gaúcha. Já nos anos 2000, integrando o festival, a Corrida de Poc Poc e a Festa da Integração Gaúcha, e a partir da década de 2020 o plantio de girassol, que atrai todo ano milhares de visitantes. O Festival, nos últimos anos, acontece sempre no mês de agosto, tendo seu ponto auge no domingo com a churrascada e a Corrida de Poc Poc.

No período de plantio e de colheita, época em que a aplicação desses produtos se torna mais intensa é comum os comunitários que têm suas residências mais próximas das áreas plantadas reclamarem de fortes dores de cabeça, tonturas, ardência nos olhos, em alguns casos, irritação na pele e enjoos estomacais, resultado da inalação de agrotóxicos trazidos pelo vento, pois a aplicação é feita, comumente, durante o dia, o que facilita que o vento carregue parte desse veneno para as residências, sendo que não há barreiras de proteção como reservas de florestas entre a área habitada e os campos de soja e milho.

Considerações finais

É possível afirmar, com base no que foi observado, que a formação docente, a estrutura física e o transporte escolar contribuem efetivamente para o sucesso das escolas públicas no interior da Amazônia. Exemplo disso é a Escola Francisco Pereira Chaves na Comunidade de Boa Esperança que há anos atende uma clientela local e de comunidades vizinhas.

Essa procura por matrícula de alunos, filhos de trabalhadores rurais, só é possível porque a população dessa grande região do entorno de Boa Esperança, vê compromisso, seriedade e qualidade na maneira como ensino é ofertado pela escola dessa localidade. Sendo que o atendimento a esses alunos só se concretiza por conta do transporte escolar.

Por ser uma localidade rural e distante da zona urbana 42 km, Boa Esperança é um polo de referência de qualidade em educação escolar. Fato este que atrai a cada ano um número mais expressivo de alunos de outras comunidades.

Mas o que mais chama atenção, por ser uma escola em área rural, é o quadro de professores com formação universitária, inclusive sete desses professores egressos da Universidade Federal do Pará, e os demais, com formação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Todos com curso de especialização Lato Sensu.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Fundef: manual de orientação**, 1998.

COLARES, Anselmo Alencar. Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 48, p.13-24 dez:2012 – ISSN: 1676-2584.

COLARES, Anselmo Alencar. Amazônia: para além do território. Orgs. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SANTOS, André das Chagas. **Uso do território e dinâmicas territoriais na região da rodovia Santarém-Curuá-Una** (PA 370): o exemplo da realidade da comunidade Boa Esperança. Santarém. 2020.

SANTOS, Raimundo Alberto. **O planalto em destaque**: história da comunidade de Boa Esperança. 2ª edição. Santarém. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

EDUCAÇÃO OU ALIENAÇÃO? SOB A ÓTICA DA COLONIZAÇÃO NA REGIÃO DO GRÃO PARÁ

*Andreson Dourado e Sousa*³⁹

*Anselmo Alencar Colares*⁴⁰

O Contexto Histórico da Colonização no Grão-Pará: a Chegada dos Europeus e o Impacto na População Local

A colonização do Grão-Pará, iniciada pelos portugueses no século XVII, teve um impacto profundo nas populações locais, a chegada dos colonizadores trouxe consigo doenças, exploração e um sistema de dominação que visava não apenas o controle territorial, mas também cultural. O Grão-Pará, oficialmente denominado Estado do Grão-Pará e Maranhão, foi uma unidade administrativa do Império Português criada em 1751, este território, que hoje compreende grande parte da região Norte do Brasil, foi um dos últimos a ser explorado e colonizado pelos europeus devido às dificuldades de acesso e ao desconhecimento inicial sobre suas riquezas naturais.

É fato ainda pouco conhecido pela maioria dos brasileiros que os territórios do Ceará, Maranhão, Pará, Amapá e Amazonas (assim como alguns estados circunvizinhos a eles) nem sempre pertenceram ao Estado colonial depois “Maranhão e Grão-Pará” e, posteriormente, “Grão-Pará e Maranhão”, essa colônia de Portugal na América portuguesa se constituiu em unidade administrativa autônoma, separada do Estado do Brasil” (DAMASCENO, 2020, p.6).

³⁹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufopa. Graduado em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará. Professor substituto no curso de Licenciatura Plena em Música na Universidade do Estado do Pará, Campus Santarém. Email: andresondouradopiano@gmail.com.

⁴⁰ Doutor em Educação. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR UFOPA. Pesquisador Produtividade CNPq. E-mail: anselmo.colares@ufopa.edu.br.

A educação impositiva é um tema que envolve a análise do processo educacional durante o período colonial e imperial. Esse tipo de educação era caracterizado pela sobreposição de valores, crenças e práticas europeias sobre as populações colonizadas, incluindo os indígenas e africanos escravizados. O objetivo inicial do colonizador era o domínio territorial, o comando e a escravização dos povos nativos, a ordem do tripé, capital, trabalho e capitalismo foi se estabelecendo durante o processo de colonização. As primeiras iniciativas educacionais na região foram conduzidas por ordens religiosas, particularmente os jesuítas.

As escolas missionárias tinham como objetivo principal a conversão dos indígenas ao cristianismo. Embora oferecessem alguma forma de educação, seu foco era doutrinário, buscando transformar as crenças e práticas culturais dos indígenas. A educação para os afrodescendentes escravizados era praticamente inexistente, a maioria dos escravos era mantida em condições de analfabetismo para evitar qualquer forma de organização e resistência. No entanto, existiam algumas iniciativas isoladas, geralmente promovidas por ordens religiosas, para ensinar habilidades básicas que servissem aos interesses dos colonizadores.

Enquanto os objetivos do colonialismo pré-capitalista estavam relacionados com a extração direta de tributos dos povos subjugados, domínio territorial, submissão e escravização das populações, o colonialismo associado ao advento e à expansão do capitalismo teve motivações essencialmente econômicas, embora permeados por interesses de outras ordens” (COLARES, 2003, p.24).

A Fundação de Belém e a Expansão Colonial

A fundação de Belém, em 1616, marcou o início da colonização formal na região. Belém tornou-se um centro administrativo e militar, a partir do qual os portugueses expandiram seu domínio sobre o vasto território do Grão-Pará. Esta expansão teve implicações significativas para as populações indígenas, que foram frequentemente deslocadas, escravizadas e evangelizadas. A cidade de Belém (PA)

surgiu com a ocupação da foz do rio Pará e da construção do Forte do Presépio e da primeira capela, em 1616, por Francisco Caldeira Castelo Branco e seus comandados. O objetivo era criar um sistema estratégico de expansão do império ibérico nas Américas. Essa ocupação resultou, sobretudo, da política econômica mercantilista praticada por Portugal e Espanha, desde o século XV. O Forte foi erguido na confluência do rio Guamá com a Baía de Guarajá. A cidadela edificada a partir de uma praça de armas, com os prédios da igreja e da administração imperial, teve o claro propósito de posse e proteção do território. Ao redor da fortificação desenvolveu-se o núcleo inicial da cidade e seu primeiro bairro, atual Cidade Velha.

A ocupação orientou-se, também, para o interior e, ao longo do tempo, Belém adquiriu características de cidade portuária. Transformou-se em um polo comercial, funcionando como porta de entrada para Região Amazônica e o elo entre Portugal e o Estado do Grão-Pará. Até fins do século XVII, Belém tinha uma malha urbana formada por ruas estreitas com quadras compostas por lotes delgados com edificações erguidas sobre o alinhamento dos lotes e sem recuos laterais. Os dois núcleos urbanos haviam se estruturado e eram separados pelo igarapé do Piri (pequeno córrego que interligava o pântano e a Baía do Guajará). Ambos apresentavam uma arquitetura singela, com predominância de casas térreas e a presença de largos em frente aos edifícios religiosos.

No século XVIII, a Coroa Portuguesa tomou medidas incentivadoras do desenvolvimento econômico, Belém é elevada a sede da capital do Estado do Grão-Pará e Maranhão (até então era São Luís) e surge a Companhia de Comércio do Grão-Pará, dois marcos da política pombalina para a transformação da cidade. O objetivo era não só extrair e comercializar os recursos florestais nativos (drogas do sertão), mas transplantar para a Amazônia o cultivo de cravo, canela e pimenta, relançando Portugal no caminho das especiarias, Belém passou, então, a viver um de seus períodos de prosperidade, gerado pela Companhia de Comércio (empresa responsável pela inserção da mão de obra dos escravos negros na Amazônia), que começava a integrar a região Amazônica à economia do mercado internacional e alcança um ritmo mais

acelerado de crescimento com a extração e importação da borracha. A expansão do bairro da Cidade Velha estava “bloqueada” pelo igarapé Pirí, enquanto a Campina adquiria prédios de nova dimensão: sobrados, edifícios públicos e igrejas.

A Margem Direita do Tapajós, Santarém do Pará

Antes da chegada dos colonizadores europeus, a região de Santarém era habitada por diversos povos indígenas, entre eles os Tapajó, que deram nome ao rio que banha a cidade. Os espanhóis comandados por Orellana, descendo o Amazonas em 1542, chegaram as proximidades da foz do Rio Tapajós, sua embarcação foi corajosamente atacada por duas flotilhas de canoas de índios que saíram de um braço de rio, os espanhóis rebateram o ataque, mas um dos companheiros de Orellana morreu dentro de 24 horas, ferido por uma flecha envenenada. Houve ainda o segundo ataque, no qual morreu o cacique Tapajó, contudo a missão espanhola preferiu continuar a viagem temendo novos confrontos. Só em 1626 chegou ao Rio Tapajó a primeira expedição portuguesa chefiada pelo capitão Pedro Teixeira, que teve contato com os indígenas num lugar que talvez corresponda a atual localidade de Alter do Chão.

Os Tapajó segundo os escritos (Curt Nimuendajú: **Os Tapajó**. Belém, 1938. (Manuscrito.)

Nome: Os mapas mais antigos trazem Topaio, mais tarde aparecem formas como Topayos. Outra forma era os Tupaio, que era relacionada a pronúncia dos próprios indígenas. O nome Tapajó pertence como tantos outros nomes geográficos na Amazônia e da costa do norte do Brasil, que apresentam o final **Jó e yú**, a uma língua hoje extinta que visivelmente dominava toda essa região antes da expansão da língua Tupi.

Habitat: Historicamente documentados, acham-se os Tapajó na boca do rio com seu nome e em Borari, hoje Alter do Chão, onde os jesuítas também fundaram uma missão.

O Padre. Felipe Betendorf fala também, de infinitas aldeias terra adentro Juntamente com os Tapajó, entre eles os Tupinambaranas e os Urucús.

Língua: Nenhuma das duas tribos da foz do Tapajós fala o tupi. O P. Felipe Betendorf, quando as visitou pela primeira vez em 1661, tratou com elas com auxílio de um intérprete, do qual ele, autor de livros de língua geral, seguramente não teria tido necessidade, se os índios falassem o tupi, depois ele traduziu o catecismo para os diversos idiomas da nova missão, para língua geral, um era em língua geral, e para a língua dos Tapajó.

Organização Social: Os Tapajó se dividiam em ranchos de 20 a 30 famílias, cada rancho possuía um chefe, e todos um chefe gera, de grande autoridade. Betendorf fala em 5 chefes das diversas tribos que o receberam em 1661. Interessante é a existência de uma classe nobre, como o provam certas passagens de Betendorf. "Era Maria Moacara", princesa desde os seus antepassados, de todos os Tapajó, Moacara, quer dizer fidalga grande, porque costumam os índios além de seus príncipes escolher uma mulher de maior nobreza, mãe desta Maria Moacara viu-se obrigada a permanecer viúva "porque não se achava outro que lhe fosse igual em nobresa", o que, entretanto, não a impediu de ter um amante. Betendorf dá a estes nobres o título de "cavaleiros", Em guarani mboçacá significa "estimado"

Esses povos indígenas já possuíam uma cultura bastante desenvolvida, com habilidades na cerâmica e na construção de aldeias. A mistura de culturas foi uma característica marcante em Santarém, além dos indígenas, a cidade recebeu um número significativo de africanos trazidos como escravos para trabalhar nas plantações e em outras atividades econômicas. Essa mistura de culturas resultou em uma rica herança cultural, visível até hoje nas tradições, nas artes, na culinária e nas festividades locais.

Os primeiros europeus a chegar à região foram os espanhóis, durante as expedições de Francisco Orellana em meados do século XVI. No entanto, foram os portugueses que estabeleceram uma presença mais duradoura. A fundação oficial de Santarém é atribuída aos padres jesuítas portugueses em 1661, que instalaram uma

missão religiosa com o objetivo de catequizar os indígenas locais. A missão jesuíta fundada em 1661 pelo padre João Felipe Bettendorf, na margem direita do rio Tapajós, com o trabalho catequético-apostólico, foi a provável responsável pela pedagogia missioneira, com o derrame abundante do cristianismo e de música religiosa. Embora a história oficial de sua formação seja relatada a partir desse acontecimento, há registros da presença anterior de seus habitantes primeiros, que passaram pelo processo de doutrinação pelos portugueses, que os viam como selvagens a serem aculturados. A aldeia dos Tapajó já era conhecida, ao que parece, desde 1542, quando Francisco de Orelana teve contato com os habitantes nativos.

Tinham os Tapajó, na sua aldeia, o costume de dançar o *poracé*, num vasto terreiro, muito limpo, que o padre chama de terreiro do diabo. Destrói o *poracé* e manda construir, com a ajuda dos índios, uma igreja com a pintura de Nossa Senhora da Conceição pisando em uma cabeça de serpente” (SALLES, 1981, p.2).

Ao lado da missão, estabelece-se o núcleo colonial, protegido por uma fortificação assentada numa colina próxima do ponto de encontro das águas do Tapajós com as do Amazonas. Esse núcleo se desenvolve muito lentamente, mas em 14 de março de 1758, expulso os missionários, Santarém é elevada à categoria de vila, sendo assim, um importante avanço no controle dos territórios nativos. A vila se desenvolveu como um importante centro de navegação e comércio, devido à sua localização estratégica às margens do rio Tapajós e próximo ao encontro com o rio Amazonas, a economia da região baseava-se principalmente na agricultura, na exploração de recursos naturais e na produção de cerâmica.

A Educação no Grão-Pará

As primeiras iniciativas educacionais no Grão-Pará foram conduzidas por ordens religiosas, particularmente os jesuítas. A ordem religiosa desempenhou um papel central na educação colonial no Grão-Pará. Eles fundaram colégios e missões onde

ensinavam o que era de interesse da missão, contudo, essa educação estava fortemente orientada para a catequese e a submissão aos valores europeus. As escolas missionárias tinham como objetivo principal a conversão dos indígenas ao cristianismo, embora oferecessem alguma forma de educação, seu foco era doutrinário, buscando transformar as crenças e práticas culturais dos indígenas. As práticas de ensino para converter os índios aconteciam de forma, as vezes pacífica e de forma agressiva, as chamadas guerras justas, reconhecida pelos jesuítas como uma ferramenta na conquista de almas para Deus e de súditos para a Coroa. "Nos aldeamentos, entretanto, os índios iam aos poucos se afastando das formas de aprendizagem que caracterizaram seus antepassados. Deu-se, então, o movimento inverso: o índio teve que aprender com os jesuítas.

E isso lhes custou não somente a domesticação, mas também a inclusão, no nascente capitalismo, como força de trabalho disponível para os detentores dos meios para utilizá-la de acordo com a lógica da produção de mercadorias (COLARES, 2003, p.123).

A educação com base na religião foi o meio de doutrinar na fé cristã católica o índio com o propósito de ensiná-lo a ser trabalhador e ao mesmo tempo, era uma doutrina de sobreposição dos costumes e da cultura europeia com relação aos saberes dos povos nativos. Apesar da repressão, houve iniciativas de resistência tanto entre as populações indígenas quanto afrodescendentes. Essas iniciativas incluíam a preservação de tradições culturais, a criação de redes de solidariedade e a transmissão de conhecimentos fora do alcance das instituições coloniais. A expulsão dos jesuítas em 1759, durante o governo de Marquês de Pombal, teve um impacto significativo no sistema educacional do Grão-Pará. Muitas das instituições educacionais foram fechadas ou passaram por uma reorganização que visava diminuir a influência da Igreja e aumentar o controle do Estado sobre a educação.

O Conhecimento sob Controle: Educação e Alienação

A educação colonial no Grão-Pará foi um instrumento de imposição cultural. As populações locais foram forçadas a abandonar suas línguas, crenças e práticas em favor de um sistema europeu. Isso resultou na perda de suas identidades culturais e de saberes tradicionais. O português como língua oficial foi uma das formas mais eficazes de alienação cultural, as línguas indígenas foram progressivamente suprimidas, o que dificultou a transmissão de conhecimentos e tradições orais entre gerações.

A primeira forma de alienação que se destaca é a territorial. Os colonizadores portugueses, ao chegarem à região, encontraram vastas extensões de terra habitadas por diversas etnias indígenas. A política de sesmarias, que distribuía grandes áreas de terras para colonos e ordens religiosas, desconsiderava completamente a ocupação indígena pré-existente. Esse processo, conhecido como grilagem, frequentemente resultava em conflitos violentos e na desapropriação forçada das comunidades indígenas.

Além da alienação territorial, a imposição dos costumes europeus foi uma ferramenta poderosa de controle colonial, as missões jesuíticas desempenharam um papel central neste processo, buscando converter os indígenas ao cristianismo e moldá-los segundo os valores estabelecidos. Essa imposição não foi apenas religiosa, mas também social, com o objetivo de dismantelar as estruturas culturais nativas e assimilá-las à cultura europeia. Essa prática resultou na perda de línguas, tradições e identidades culturais.

Em toda a Ibero-América, a Igreja Católica formou um imenso patrimônio e construiu um sistema educativo que lhe garantiu posição privilegiada na formação de opinião e de influência na sociedade” (COLARES, 2003, p.125).

A exploração econômica da região também contribuiu para a alienação das populações locais, a introdução do sistema de escravidão, tanto de africanos quanto de indígenas, foi uma prática comum. As plantações de cana-de-açúcar, cacau, e

posteriormente a exploração do látex, moldaram a economia regional de forma a beneficiar os interesses coloniais em detrimento das populações locais, o trabalho forçado e as condições brutais de vida para os escravos e trabalhadores indígenas são reflexos claros desse sistema de exploração.

A educação no período colonial pode ser vista como uma forma de alienação, dada toda imposição e exclusão das maiorias sociais. No entanto, também forneceu um substrato de conhecimentos e habilidades que, embora limitados a uma pequena elite, formaram a base de uma evolução educacional que, ao longo dos séculos, em parte, foi se democratizando. Na concepção da sociologia, o sistema educacional desde o início nunca foi neutro, mas sim um mecanismo que perpetua as desigualdades sociais existentes, a escola transmite a legítima cultura dominante favorecendo as camadas proprietárias no sistema capitalista.

[...] ilusão da neutralidade e independência do sistema escolar em relação à estrutura das relações de classe que se pode chegar a interrogar a interrogação sobre o exame para descobrir o que o exame oculta e o que a interrogação sobre o exame contribui ainda para ocultar ao desviar-se da interrogação sobre a eliminação sem exame. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 153).

O capital cultural, corresponde a conhecimentos, habilidades, educação e outras vantagens que uma pessoa pode usar para obter um status social mais elevado. Os alunos de classes sociais mais altas possuem mais capital cultural, o que lhes dá uma vantagem no sistema educacional. O habitus refere-se às disposições internalizadas, hábitos e padrões de comportamento que são adquiridos através da socialização. No contexto educacional, o habitus influencia na forma como os alunos percebem e respondem à educação, quase sempre refletindo e reproduzindo as estruturas sociais de suas origens

Educação como Emancipação

Apesar da repressão, houve iniciativas de resistência tanto entre as populações indígenas quanto afrodescendentes, essas iniciativas incluíam a preservação de

tradições culturais, a criação de redes de solidariedade e a transmissão de conhecimentos fora do alcance das instituições coloniais. Com o tempo, a educação começou a ser vista como uma ferramenta potencial de libertação, a alfabetização e o acesso ao conhecimento permitiram que algumas populações questionassem a ordem estabelecida e buscassem formas de resistência.

A ideia era tornar o indígena útil ao enriquecimento do reino e deixar sem efeito as ações dos missionários católicos. Todavia, mesmo estabelecendo uma rigorosa legislação que tentava controlar os recursos advindos do trabalho em favor do Coroa, era difícil garantir o cumprimento de transferência dos recursos para as mãos do rei, isto porque os colonos acabavam por tentar assumir, e de uma forma bem mais radical, o controle sobre os indígenas como faziam os missionários, mas sem a capacidade destes (ARAÚJO, 2021).

A análise da educação durante a colonização no Grão-Pará revela um quadro complexo. Embora a educação tenha sido utilizada como uma ferramenta de alienação e imposição cultural, também houve espaço para resistência e emancipação. As iniciativas educacionais coloniais buscaram, em grande parte, suprimir as identidades culturais locais e impor uma hegemonia europeia. No entanto, as populações subjugadas encontraram maneiras de resistir e preservar suas tradições, demonstrando que a educação, mesmo sob condições adversas, pode ser um caminho para a emancipação.

Escolarização restrita à minoria, em um contexto histórico-social onde poucos a ela podiam ter acesso. Aos demais, a absoluta maioria, restava a catequização, embora nesta também estivesse presente o sentido educativo (COLARES, 2003, p.145).

Apesar das várias formas de alienação impostas, as populações indígenas do Grão-Pará não se submeteram passivamente, diversas formas de resistência foram registradas, desde revoltas armadas até fugas para regiões de difícil acesso. A resistência passiva também foi significativa, com os indígenas adotando estratégias de dissimulação e adaptação para preservar aspectos de sua cultura e autonomia. A

Cabanagem, uma revolta popular ocorrida entre 1835 e 1840, é um exemplo marcante de resistência contra a opressão colonial e a exploração econômica.

As consequências da alienação na colonização são visíveis até hoje. A destruição de culturas indígenas, a perda de terras e a marginalização econômica, são legados duradouros do processo colonial. No entanto, as comunidades indígenas continuam a lutar por reconhecimento e pela recuperação de seus direitos. A questão fundiária permanece um tema central nas políticas públicas da região, refletindo a persistência das dinâmicas de alienação iniciadas durante a colonização. As camadas sociais compreendem o reflexo de uma educação que por si só é excludente, o acesso ao conhecimento tem ligação direta com o capital, o capitalismo e o Estado, fortalecendo a estrutura que outrora se fazia presente no Brasil colônia, mas que, hoje está cada vez mais presente.

A escola tradicional funciona como um aparelho ideológico do Estado, reproduzindo as desigualdades sociais e preparando os alunos para ocupar posições subalternas no mercado de trabalho. Esse processo educacional aliena os estudantes de suas potencialidades criativas e críticas. Agir para transformar, essa é a ideia de emancipação pela educação, entender a importância das condições materiais e históricas em que a educação ocorre, a conscientização e a compreensão crítica da realidade, o conhecimento e a ciência, são armas poderosas na luta contra sistemas dominantes e alienatórios. A alienação não pode ser superada apenas por mudanças no currículo ou métodos pedagógicos, mas requer uma transformação das condicionados sociais e econômicas mais para combater a alienação a educação deve valorizar todas as dimensões do ser humano, intelectual, emocional, social e física. Isso envolve uma abordagem integrada que vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos.

A alienação foi e continua sendo um problema central na educação contemporânea, que precisa ser abordado a partir de uma prática educativa crítica e transformadora, capaz de promover a libertação intelectual, social e individual, a educação deve capacitar os estudantes a se tornarem agentes críticos da mudança

social, desenvolvendo suas habilidades para questionar, desafiar e transformar as injustiças sociais.

A pedagogia crítica é uma ferramenta fundamental para promover a democracia e a justiça social, incentivando os educadores a adotar práticas que empoderem os alunos a pensar de maneira independente e a agir contra a opressão. A crescente influência corporativa nas escolas e universidades, fortalece uma tendência que compromete a missão educativa ao subordinar o aprendizado e o pensamento crítico às demandas econômicas e comerciais. A educação precisa valorizar o pensamento crítico, a criatividade e a justiça social, em oposição a uma formação meramente técnica e instrumental.

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria. **A Independência Perdida: Reflexões sobre a Educação e Movimento Cabano no Grão-Pará da América Portuguesa**. Revista História da Educação, 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis. Vozes, 1998.

CURT Nimuendajú: **Os Tapajó**. Belém, 1938. (Manuscrito.)

DAMASCENO, Alberto. **Colonização e educação na Amazônia portuguesa (1500-1757)**. Revista do Centro de Educação UFSM, 2020.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e Resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
NEVES, Fátima Maria. **Educação jesuítica no Brasil-colônia: a coerência da forma e do conteúdo**. 1993. 190 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, José. **A Igreja e a Educação na Amazônia Colonial**. Manaus: UEA, 2010.

COLARES, Anselmo Alencar. **Colonização, catequese e educação no Grão-Pará**. 2003. 186 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003.

SALLES, Vicente. Santarém: **Uma Oferenda Musical**. Belém: Serviço de Imprensa Universitária, 1981.

SALLES, Vicente. **Sociedades de Euterpe**. Brasília: edição do autor, 1985.

INVESTIMENTOS NAS ESTRUTURAS FÍSICAS DAS ESCOLAS DE VÁRZEAS: APLICAÇÃO DA RESERVA DO POSSÍVEL PELO MUNICÍPIO DE SANTARÉM (2019-2023)

Kadson Oliveira da Silva⁴¹

Edilan de Sant Ana Quaresma⁴²

Introdução

A educação nas áreas de várzeas constitui um grande desafio pelas peculiaridades geografias, sociais e econômicas. A vida nessas regiões se molda ao que a natureza impõe de tal forma que a produção de alimentos, a economia e as relações sociais se constroem em função de fatores ambientais. No mesmo compasso, a educação se adequa ao possível, no sentido de estabelecer calendários e currículos que proporcionem, um mínimo de formação básica, de condições estruturais para que as aulas aconteçam, de acesso ao alimento e ao transporte escolar. Nesta realidade amazônica, estão inseridas muitas escolas municipais de Santarém.

O mosaico de problemas demonstra a grandeza e o desafio de se implementar uma política de educação básica minimamente adequada, entretanto as estruturas físicas das escolas impactam de forma significativa nas condições das práticas pedagógicas, de tal forma, que se faz necessário uma discursão ampla e profunda para entender os fatores que contribuem para as condições atuais das estruturas físicas das escolas de várzea. Compreender que não é possível desprender a análise dos investimentos nas escolas pelo poder público municipal da realidade amazônica, que

⁴¹ Mestrando em Educação PGGE-UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Contador na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará – SEDUC. Professor no Centro Universitário da Amazônia - UNAMA Santarém. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9929947074631015>. Email: kadson.oliveira@hotmail.com

⁴² Doutor em Ciências, com ênfase em Estatística e Experimentação Agronômica pela ESALQ/USP. Professor Associado da Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA". Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/Ufopa. E-mail: edilan.quaresma@ufopa.edu.br

a cheia, a vazante, a seca e a enchente mudam as características geológicas das comunidades, compreender que o governo precisa pensar em políticas públicas adequadas à realidade, na amplitude da governabilidade e do orçamento, entender os limites dentro da reserva do possível⁴³. A definição do período entre os anos de 2019 e 2023 permite aproximar a discussão da realidade atual, contribui para a compressão superficial das escolhas de políticas públicas destinadas a educação na região de várzea, em contra ponto as peculiaridades da região amazônica.

Condições da região de várzea, suas peculiaridades de enchente e cheia e de vazante e seca.

A região de várzea do município do Santarém, tem características de várzeas sazonais que passam seis meses inundados com as enchentes e cheias e seis meses de vazante e seca (PINHEIRO, 2022, p. 43). A autora destaca que 30% das áreas da Amazônia são inundadas ou úmidas compostas por igapós ou várzeas com elevações dos níveis dos rios acentuados. As variações dos níveis das águas demonstram o impacto nas comunidades. Na busca em definir critérios que pudessem mensurar os períodos hidrológicos no Médio Amazonas, Bittencourt e Amadio (2007), propõe cotas, com bases em medições no porto de Manaus no estado do Amazonas, que caracterizam os períodos hidrológicos com as medidas de enchente, de 20 m a 26 m; cheia, superior ou igual a 26 m; vazante, de 26 m e 20 m; seca, igual ou inferior a 20 m. Os autores demonstram como os níveis dos rios podem oscilar.

Outros fatores que contribuem para no bioma da várzea amazônica são as secas e enchentes anômalas⁴⁴ que apresentam fenômenos naturais cada vez mais frequentes

⁴³ Na análise de Martins (2023), a reserva do possível é representada pela insuficiência e/ou indisponibilidade orçamentária, que impõe limites à seleção de problemas e à possibilidade de resolvê-los. Isso significa um obstáculo ao pleno cumprimento das obrigações fundamentais do Estado.

⁴⁴ Anomalia climática: Flutuação extrema de um elemento em uma série climatológica, com desvios acentuados do padrão observado de variabilidade.

e intensos causando preocupação a comunidade científica e aos ribeirinhos⁴⁵ com consequências graves ambientais e sociais (PINHEIRO, 2022, p. 44). A intensidade dos eventos climáticos sofre influência da ação humana como o desmatamento que provoca desequilíbrio no bioma amazônico e no clima. A autora menciona estudos que apresentam redução da quantidade de chuvas devido deslocamento de massas sobre áreas desmatadas, “isso significa que o desmatamento causa alterações no ciclo hidrológico, que por sua vez impacta na vazão dos rios amazônicos, além de outros impactos nos ecossistemas e sistemas produtivos da população” (PINHEIRO, 2022, p. 45). As consequências dos eventos climáticos para a vida do ribeirinho afetam o modo de produção de alimentos, de obtenção de água potável, portanto das necessidades básicas de sobrevivência e tem reflexos nas migrações das regiões com maiores dificuldades para áreas que permitam o mínimo para sobrevivência.

As migrações impactam na educação de comunidades que tem perda demográfica⁴⁶ com a redução dos alunos, dificuldade de acesso as aulas através do transporte escolar e dos obstáculos enfrentados pelos professores para chegar as comunidades mais isoladas pelas secas ou pelas enchentes. As distâncias aumentam de forma desmedida como apresentado na imagem 1 que representa a dimensão da seca em uma comunidade de várzea e o percurso da escola para a parte navegável do rio. A imagem 2 demonstra a realidade no período de cheias das regiões de várzea retratando a diferença do ambiente geográfico com reflexos sociais e econômicos.

⁴⁵ O povo ribeirinho da Amazônia são os moradores que vivem nas beiras dos rios da Amazônia. O termo ribeirinhos e ribeirinhas é o modo que a população tradicional é popularmente chamada.

⁴⁶ Em termos mais simples, que uma determinada localidade está, literalmente, perdendo habitantes.

Imagem 1 – Período de seca na várzea



Fonte: Prefeito Nélio Aguiar visita comunidades na região de Várzea atingidas pela estiagem | Agricultura e Pesca | Notícias | Prefeitura Municipal de Santarém (santarem.pa.gov.br)

Imagem 2 – Período de cheia na várzea



Fonte: Mais de 24 mil pessoas são afetadas pela cheia do Rio Solimões em Careiro da Várzea (AM) | Amazonas | G1 (globo.com)

As distâncias contribuem para aumentar a complexidade da realização das políticas públicas nas regiões de várzeas no município de Santarém, porém outro fator

relevante para a infraestrutura das escolas são as características geológicas que sofrem com o fenômeno das terras caídas. Pinheiro (2022, p. 49) entende que:

Por seus efeitos, o referido fenômeno é conhecido e temido pelos habitantes das áreas de várzea, que acumulam histórias de desbarrancamento de pequena ou grande extensão de terra, de ilhas, propriedades que são tragadas de forma lenta e anunciada ou abrupta e inesperada.

Para a autora, a erodibilidade do solo é uma característica comum da região de várzea com magnitude extraordinária em virtude da dimensão do Rio Amazonas que transporta não apenas terras, mas árvores de matas ciliares criando ilhas provisórias ou permanentes a cada ciclo de enchente e vazante.

As características do solo das regiões de várzeas também são alteradas pelo fenômeno das terras caídas com deslocamento de massas⁴⁷ de segmentos das encostas dos rios. Para Magalhães (2017, p. 775), o deslocamento de massas contribui para a degradação das estruturas físicas do solo:

De acordo com o que foram mencionados, no que tange à classificação dos movimentos de massa, os tipos mais comuns estão associados a deslizamentos lentos dos materiais ao longo da declividade das encostas e ao colapso de blocos de matérias ou rocha sob encostas íngremes, ambos agenciados por diferentes mecanismos pertencentes ao movimento de massa, tendo, em alguns casos, o auxílio do fator de erosão fluvial.

O processo de enchente e vazante do rio diminui a resistência do solo, com alterações de parâmetros de natureza mecânica e física aumentando o peso dos materiais das margens dos rios, favorecendo o fenômeno das terras caídas (MAGALHÃES 2017, p. 786) conforme demonstrado na imagem 3.

⁴⁷ Movimentos de Massa corresponde, segundo Selby (1990), a deflagração do material ao longo de uma encosta pouco inclinada até as mais íngremes, acionados pela água e deslocado pela ação da gravidade.

Imagem 3 – Comunidade de Fátima em Urucurituba 2014 – Terras caídas.



Foto: Ribeirinhos sofrem com o fenômeno ‘terras caídas’ em Fátima de Urucurituba – Folha do Progresso – Portal de Notícias, Entretenimento, Vídeos, Brasil!

O fenômeno de terras caídas atinge as estruturas das escolas das regiões de várzeas do município de Santarém provocando a fragilidade física e mecânica solo e consequentemente criando instabilidade na estrutura física das escolas como demonstrado na imagem 4.

Imagem 4 - Escola Municipal Nossa Senhora do Livramento, na comunidade Saracura, na região do Rio Amazonas, em Santarém.



Fonte: Alunos de escola condenada pela Defesa Civil continuam estudando em barracão na comunidade Saracura | Santarém e Região | G1 (globo.com)

Aspectos do federalismo e municipalização da educação básica com a criação do FUNDEF e FUNDEB.

A regulamentação da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, promoveu mudanças importantes na distribuição dos recursos da educação, fruto de ordem econômica e política na busca de implementar o conceito de governança⁴⁸ e eficiência dos gastos na área da educação (ROSSINHOLI, 2010, p. 9). Porém os primeiros conceitos de federalismo e descentralização de recursos surgiram na década de 50 do século passado com os posicionamentos de Anísio Texeira que defendeu a criação do Fundo Escolar Municipal, propondo percentuais da receita tributária acrescido da quota dos estados e da possibilidade de quota do governo federal (ROSSINHOLI, 2010, p.30), presumivelmente, sendo a primeira manifestação em atos de governo e político-econômico de transferir a reponsabilidade de prover as receitas do financiamento da educação básica para os municípios.

Nas teorias sobre o conceito de federalismo, destaca-se a divisão das atividades de governo central e regional com atribuições de tomadas de decisões finais, como forma de organização política da administração pública (CAVALCANTI, 2019, p. 27). A autora faz uma reflexão sobre o debate de divisão de poder entre o Legislativo e o Executivo, entendendo que várias dimensões devem ser consideradas como distribuição de competências, arrecadação de receitas tributárias e formulação e implementação de políticas públicas (CAVALCANTI, 2019, p. 45). A descentralização pressupõe um princípio democrático com fundamentos em um contexto político com fortes influências de instituições internacionais no campo da educação no Brasil na metade do século passado.

Estudos de organismos internacionais direcionam no sentido de enfatizar a autonomia gerencial e a produtividade do sistema público demonstrado, no campo da educação, na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990 na Tailândia,

⁴⁸ É um fenômeno mais amplo que governo; abrange as instituições governamentais, mas implica também mecanismos informais, de caráter não-governamental.

onde foi feita a defesa da relativização do dever do Estado com a educação (ROSSINHOLI, 2010, p. 55). A descentralização pressupõe autonomia administrativa, financeira e política dos sistemas de ensino, direcionada por uma política nacional, que se estabelece por uma relação de interdependência e não subordinação (CAVALCANTI, 2019, p. 132), no entanto VIEIRA (2012, p.3) entende que “o fenômeno da descentralização apresenta-se, sobretudo, como problema de distribuição de poder – poder de decisão e poder de ação ou execução – entre o governo central e as unidades de governo local”, percebe-se que o autor se aproxima da reflexão de CAVALCANTE, demonstrando que os conceitos de federalismo e descentralização são convergentes.

A Carta Magna define as atribuições da União no art. 211, estabelecendo a função redistributiva e supletiva na área da educação como forma de garantir o equilíbrio da oferta e padrão mínimo de qualidade ao ensino através da assistência técnica e financeira. Não apenas o artigo 211, mas a Constituição Federal de 1988, traz nas entrelinhas dos artigos 212, 212-A e 213 os princípios do federativo e da descentralização no financiamento da educação básica, os quais são basilares dos principais fundos de financiamentos, FUNDEF e FUNDEB.

Os momentos históricos que antecederam a criação do FUNDEF no campo legislativo demonstram a preocupação de se estabelecer recursos mínimos para os estados e municípios, considerando a tramitação da Emenda Constitucional nº 14/1996 que propunha a desresponsabilização da União em relação ao financiamento do ensino fundamental, transferindo a responsabilidade para os estados e municípios (ROSSINHOLI, 2010, p. 58).

Com a alteração do art. 211 da Constituição Federal de 1988 através da EC nº 14/1996, passa a ser atribuição prioritária dos estados o ensino fundamental e médio e dos municípios a educação infantil e o ensino fundamental, definindo apenas a complementariedade dos recursos da educação básica a União. Considera-se relevante a definição no FUNDEF do custo-mínimo nacional por aluno como forma de diminuir as desigualdades regionais apesar de enfatizar a redistribuição entre os municípios e os estados dos recursos já existentes para educação. Destaca-se ainda, a Lei nº

9.424/96 que estabeleceu a distribuição dos recursos na proporção do número de alunos matriculados das 1ª às 8ª séries do ensino fundamental conforme dados do censo educacional do ano anterior (ROSSINHOLI, 2010, p. 58).

As regras estabelecidas pelo FUNDEF induziram, no sistema educacional nacional, um processo rápido e desordenado de migração de alunos do ensino fundamental das escolas dos estados para rede municipal com processos que apresentaram problemas, devido a rede de educação dos municípios não estarem preparadas para o fluxo de alunos, como as condições físicas das escolas, quadro de professores e transporte e alimentação escolar. Contudo, os municípios entenderam que os alunos deixaram de ser um fator de despesa para ser um indicador de arrecadação de receitas, devida à atribuição de suplementação financeira da União estabelecida na Carta Política e ratificada pela composição dos recursos do FUNDEF com o valor redistribuído proporcionalmente ao número de alunos.

É possível que o despreparo apresentado na literatura da rede municipal no processo de municipalização da educação fundamental tenha contribuído com o aumento dos problemas de infraestrutura física das escolas. Para ROSSINHOLI (2010, p. 80) alguns pontos críticos devem ser considerados na concepção do FUNDEF como o descaso originado em outros níveis de ensino, baixos recursos existentes nos municípios, incapacidade de redução das desigualdades regionais, a municipalização induzida e acelerada e a deficiência na gestão e controle dos recursos.

Com a aproximação do fim da vigência do FUNDEF em 2006, muitas propostas de Emendas à Constituição Federal de 1988 discutiram mudanças com sugestões de criação de fundos específicos para a educação infantil (FUNAI), ensino médio (FUNDEM) e para o ensino superior (FUNDES) (ROSSINHOLI, 2010, p. 101), porém prevaleceu a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o FUNDEB⁴⁹.

A alteração do artigo 211 da Carta Política, com inclusão do parágrafo 5º pela E.C nº 53/2006 pacificou a intenção do legislador no sentido de estabelecer a

⁴⁹ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

prioridade pública para a educação básica, com ensino regular em todas as modalidades. No entanto, as alterações significativas no financiamento da educação ocorreram com a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamentou o FUNDEB. Com as novas regras, as políticas voltadas para educação puderam alcançar maior número de grupo de estudantes, de forma a reparar perdas históricas pela exclusão ou por posicionamentos político-partidários.

A nova lei criou a Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade – CIFEBO, que foi mantida pela Lei nº 14.113/2020 com as atribuições de especificar as diferentes etapas, modalidades, duração da jornada e tipos de estabelecimentos de educação básica, definir o nível socioeconômico dos educandos, e aprovar a metodologia de cálculo do custo médio por aluno elaborada pelo INEP.

O artigo 10 da Lei nº 11.494/2007, estabeleceu o fator de ponderação⁵⁰ que passou a ser um instrumento de gestão financeira para os estados e município com quotas diferenciadas. Tal lei foi revogada pela Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 que criou o valor anual por aluno (VAAF)⁵¹ substituindo o fator de ponderação. Para o financiamento da educação básica, o FUNDEB ampliou os grupos a serem atendidos com os recursos de forma específica estabelecendo critérios e objetivos, que exigem uma estrutura administrativa do poder público estadual e municipal. No

⁵⁰ Para creches e pré-escolas de tempo integral, o fator de ponderação será fixado pela CIFEBO, creche em tempo parcial 0,80, pré-escola 0,90, anos iniciais do ensino fundamental urbano 1,00, anos iniciais do ensino fundamental no campo 1,05, anos finais do ensino fundamental urbano 1,10, anos finais do ensino fundamental no campo 1,15, ensino fundamental em tempo integral e ensino médio no campo 1,25, ensino médio urbano, educação especial e educação indígena e quilombola 1,20, ensino médio integral 1,30 e EJA com avaliação no processo e EJA integrada à educação profissional de nível médio com avaliação no processo 0,70 (Lei nº 11.494/2007).

⁵¹ VAAF do Estado do Pará em 2023: creche integral (R\$ 6.910,23), pré-escola integral (R\$ 6.910,23), creche parcial (R\$ 6.378,67), pré-escola parcial (R\$ 5.847,12), séries iniciais urbana (R\$ 5.315,56), séries iniciais rural (R\$ 6.112,89), séries finais urbana (R\$ 5.847,12), séries finais rural (R\$ 6.378,67), tempo integral (R\$ 6.910,23), ensino médio urbano (R\$ 6.644,45), ensino médio rural (R\$ 6.910,23), ensino médio integral (R\$ 6.910,23), ensino médio educação profissional (R\$ 6.910,23), educação especial AEE (R\$ 6.378,67), educação indígena e quilombola (R\$ 6.378,67), EJA avaliação no processo (R\$ 4.252,45), EJA educação profissional (R\$ 6.378,67), itinerário de formação técnico profissional (R\$ 6.910,23), e educação profissional concomitante ao ensino médio (R\$ 6.910,23). Fonte PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 7, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2023.

sentido da inclusão, os municípios da Amazônia foram contemplados nas suas diversidades, em termos de estrutura administrativa das secretarias de educação, para o acesso as novas modalidades de financiamento da educação básica, foram penalizados, pois a realidade amazônica diverge sobremaneira das regiões centro sul do país.

Dotações orçamentárias de despesas com obras em unidades educacionais no município de Santarém no período de 2019 a 2023.

As informações das rubricas orçamentárias⁵² são necessárias para a compreensão dos investimentos na educação. Foram definidas categorias de despesas como forma de demonstrar os recursos investidos nas estruturas físicas das escolas como construções e reformas, o percentual desses investimentos em relação a despesa total com a educação do município de Santarém, e o percentual de investimentos em obras e instalações, nas escolas de várzea.

A despesa total com a educação prevista na LOA⁵³ é financiada por recursos próprios do tesouro municipal e pelos recursos repassados pelo FUNDEB, fazendo-se necessária a distinção das duas fontes para compreender as prioridades do poder público nos últimos cinco anos. Os dados apresentados foram extraídos no Portal da Transparência da Prefeitura Municipal de Santarém.

Os dados apresentados demonstram um esforço orçamentário do município em destinar parte dos recursos próprios para investimentos na educação. A Tabela 1 apresenta as médias de investimentos do tesouro municipal e do governo federal através do FUNDEB para a despesa total com educação e de capital que representam os investimentos.

⁵² São verbas previstas como despesas em orçamentos públicos e destinadas a fins específicos. Sua existência é obrigatória para que haja pagamento de qualquer despesa pública.

⁵³ Lei Orçamentária Anual que estima as receitas e fixa limites para as despesas da administração pública municipal.

Tabela 1 - Despesas Totais x Despesas de Capital

Exercício	DESPESAS SEMED – TESOIRO MUNICIPAL			DESPESAS FUNDEB		
	Despesa Total	Despesas de Capital	34,02%	Despesa Total	Despesas de Capital	8,34%
2023	259.415.427,41	109.040.313,83	42,03%	504.904.341,00	62.032.909,00	12,29%
2022	83.810.560,00	26.933.875,00	32,14%	290.859.535,00	33.036.474,50	11,36%
2021	81.766.400,00	26.235.000,00	32,09%	283.765.400,00	16.320.160,00	5,75%
2020	80.084.700,00	12.350.000,00	15,42%	282.386.000,00	31.400.000,00	11,12%
2019	97.593.792,65	47.260.042,50	48,43%	230.232.188,00	2.700.000,00	1,17%

Fonte: Projetos de Engenharia | Obras e Serviços de Engenharia | Portal da Transparência de Santarém (santarem.pa.gov.br) (2024)

Os dados demonstram a média de 34,02% dos recursos próprios do município para a educação realizados em investimentos comparado a média de 8,34% destinados pelo governo federal através do FUNDEB nos últimos cinco anos.

Considerando que os investimentos podem ser realizados em equipamentos, móveis e utensílios, veículos de transporte escolar, e em obras e reformas, a Tabela 2 demonstra os dados específicos em construções e reformas de unidades escolares no município.

Tabela 2 – Investimentos x Obras e Instalações

Exercício	DESPESAS SEMED – TESOIRO MUNICIPAL			DESPESAS FUNDEB		
	Investimentos	Obras e Instalações	80,39%	Investimentos	Obras e Instalações	90,87%
2023	109.040.313,83	73.966.997,50	67,83%	62.032.909,00	55.474.159,00	89,43%
2022	26.933.875,00	20.179.500,00	74,92%	33.036.474,50	29.961.474,50	90,69%
2021	26.235.000,00	20.250.000,00	77,19%	16.320.160,00	13.320.160,00	81,62%
2020	12.350.000,00	12.200.000,00	98,79%	31.400.000,00	31.400.000,00	100,00%
2019	47.260.042,50	39.319.420,00	83,20%	2.700.000,00	2.500.000,00	92,59%

Fonte: Projetos de Engenharia | Obras e Serviços de Engenharia | Portal da Transparência de Santarém (santarem.pa.gov.br) (2024)

Os percentuais dos investimentos destinados a obras (construções e reformas) nas unidades educacionais apresentados pelo município, verifica-se a média de aplicação dos recursos próprios do município de 80,39% em comparação a 90,87% dos

recursos de investimentos do FUNDEB. É importante ressaltar os percentuais em valores onde os 34,02% correspondem a média anual de investimentos de R\$ 44.363.846,27, e os 8,34% do FUNDEB à R\$ 29.097.908,70. Os 80,39% do tesouro municipal representam a aplicação média anual de recursos em despesas de obras de R\$ 33.183.183,50 e o valor dos 90,87% da União correspondem ao gasto médio anual de R\$ 26.531.158,70. Os dados demonstram o esforço do poder público municipal que apresentou maior índice em percentuais e em valores que as destinações do FUNDEB para as despesas de investimentos período de 2019 a 2023. Ao se analisar a prioridade em obras para as unidades educacionais, os dados mostram que apesar de um percentual maior do governo federal, o valor destinado pelo tesouro municipal foi superior.

Os dados sobre os investimentos em unidades escolares das regiões várzea demonstram a grandiosidade e desafio de realizar políticas públicas na área da educação, especificamente em construção e reformas de escolas. A Tabela 3 apresenta os investimentos de obras e reformas na região de rios e várzea comparado ao total de investimento em obras e instalações com os recursos da educação.

Tabela 3 – Obras e Instalações x Obras e Instalações em Regiões de Rios e Várzea

Exercício	DESPESAS SEMED			DESPESAS FUNDEB		
	Obras e Instalações	Região de Rios e Várzea	17,99%	Obras e Instalações	Região de Rios e Várzea	56,52%
2023	73.966.997,50	0,00	0,00%	55.474.159,00	51.705.373,59	93,21%
2022	20.179.500,00	0,00	0,00%	29.961.474,50	0,00	0,00%
2021	20.250.000,00	6.805.929,50	33,61%	13.320.160,00	3.186.684,70	23,92%
2020	12.200.000,00	2.160.021,37	17,71%	31.400.000,00	4.098.224,30	13,05%
2019	39.319.420,00	1.037.543,85	2,64%	2.500.000,00	2.397.693,59	95,91%

Fonte: Projetos de Engenharia | Obras e Serviços de Engenharia | Portal da Transparência de Santarém (santarem.pa.gov.br) (2024)

Os dados demonstram que o tesouro municipal investiu apenas nos anos de 2019 a 2021 enquanto os recursos federais recebidos do FUNDEB no período dos cinco anos em análise, exceto o ano de 2022, apresentou um percentual de investimento

médio de 56,52%. Considerando apenas os anos de 2019 a 2021, o percentual médio dos recursos federais foi de 44,29% e em comparação com 17,99% dos recursos próprios do município. Os valores aplicados no período em que houve investimentos em obras de construção em reformas na área de rios e várzeas do tesouro municipal e do FUNDEB foram respectivamente R\$ 10.003.494,72 e R\$ 9.682.602,59, demonstrando um equilíbrio de esforços financeiros entre as duas fontes de recursos, no entanto destaca-se o ano de 2023 com obras financiadas apenas com recurso do FUNDEB no montante de R\$ 51.705.373,59, representando 93,21% dos recursos recebidos da União para obras de unidades educacionais.

Sobre os investimentos em regiões de várzeas, especificamente, os dados são apresentados na Tabela 4, retratando a realidade visualmente presenciada para o ribeirão.

Tabela 4 – Obras e Instalações em Regiões de Rios e Várzea x Obras e Instalações nas áreas de várzeas

Exercício	DESPESAS SEMED			DESPESAS FUNDEB		
	Região de Rios e Várzea	Região de Várzea	%	Região de Rios e Várzea	Região de Várzea	%
2023	0,00	0,00	0,00%	51.705.373,59	765.539,37	1,48%
2022	0,00	0,00	0,00%	0,00	0,00	0,00%
2021	6.805.929,50	3.139.015,49	42,12%	3.186.684,70	0,00	0,00%
2020	2.160.021,37	0,00	0,00%	4.098.224,30	0,00	0,00%
2019	1.037.543,85	1.037.543,85	100,00%	2.397.693,59	0,00	0,00%

Fonte: Projetos de Engenharia | Obras e Serviços de Engenharia | Portal da Transparência de Santarém (santarem.pa.gov.br) (2024)

Segundo os dados do portal da transparência do município de Santarém, no período de 2019 a 2023, foram investidos em reformas e construções de unidades escolares nas áreas de várzea R\$ 4.176.559,34 de recursos do tesouro municipal e R\$ 765.539,37 de recursos federais através dos repasses do FUNDEB realizados apenas no ano de 2023.

Outro fator importante é a distribuição dos repasses do FNDE/MEC para custear a despesas com a educação básica do município nos cinco anos analisados com

direcionamento para a manutenção da educação como alimentação e transporte escolar e salários dos servidores da educação que somados representaram um percentual de 82,05%. O ano de 2023 teve um repasse próximo de 13 milhões de reais para a implantação do sistema de escolas de tempo integral, que representou 13,24% dos repasses nos últimos cinco anos e 38,60% do ano de 2023 conforme demonstrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Repasses do FNDE entre 2019 e 2023

Programa Nacional de Alimentação Escolar	43.917331,60	44,82%
Escola em Tempo Integral - ETI, Lei nº 14.640/2023	12.976.447,78	13,24%
Educação Infantil – Novos Estabelecimentos – Manutenção IN	898.280,00	0,92%
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola	238.510,00	0,24%
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar	8.435.067,62	8,61%
PROINFÂNCIA – Creches – Construção de Creches	3.099.555,17	3,16%
QUADRAS – Programa de Construção de Quadras Poliesportivas	371.159,14	0,38%
QUOTA – Quota Estadual / Municipal (Salário Educação)	28.049.237,66	28,63%
TOTAL REPASSADO	97.985.588,97	100,00%

Fonte: FNDE / Liberações - Consultas (2024)

Reflexões sobre a dificuldade de investimentos em construções e reformas em escolas de várzeas.

A região amazônica possui dimensões continentais, com peculiaridades de uma floresta úmida com uma das maiores bacias hidrográficas do mundo. Com diversidade étnica e cultural dos povos originários que aprenderam que a natureza rege a vida e a sobrevivência, que a força das águas é capaz de mudar um ambiente, por tanto, a cultura, a produção e o convívio social. O tempo e a vida nas regiões de várzea amazônica são regidos pelo tempo das águas, caracterizado pelas enchentes, cheias, vazantes e secas.

A educação, entendida como um fenômeno social⁵⁴ está inserida neste contexto amazônico, de tal forma que os processos educacionais devem seguir o tempo das águas. Entender essa realidade contribui para compreender a grandiosidade do desafio de se fazer a educação na região de várzea, de se definir um calendário escolar que atenda as peculiaridades regionais, considerando as distâncias que surgem com as enchentes e com as secas, que dificulta o transporte escolar e o acesso dos professores as salas de aula. Os obstáculos para implementar as políticas públicas na área da educação vão além dos processos pedagógicos e de transporte, impactam na infraestrutura das escolas, nas condições de um ambiente minimamente capaz de oferecer um espaço adequado para a aprendizagem, alimentação e necessidades fisiológicas.

Para investir em reformas e construções nessas regiões é preciso considerar as características físicas e mecânicas do solo com projetos pensados na dinâmica dos rios, respeitando a natureza, como fazem os ribeirinhos. As distâncias e a complexidade para realizar as construções podem ser obstáculos para a realização de investimentos. A possibilidade de tais circunstâncias desmotivarem as construtoras a se habilitarem para projetos na região de várzea, aumenta com os elevados custos de transporte de materiais, deslocamento de mão-de-obra e tempo reduzido para a construção considerando os períodos de enchentes e vazantes.

As circunstâncias propostas podem ser uma leitura dos dados apresentados pelo próprio município nos últimos cinco anos com investimentos em construção e reforma de unidades escolares que, nas regiões de rios e várzea investiu montante aproximado de 71 milhões de reais comparado aos investimentos nas áreas de várzea com valor próximo de 5 milhões de reais.

As decisões de investimentos e definições de prioridades de políticas públicas na área da educação precisam ser compreendidas considerando os conceitos de federação e descentralização promovidos pelo FUNDEB que transferiu a

⁵⁴ Um acontecimento social que envolve comportamentos, ações e situações observadas na vida social.

responsabilidade do ensino fundamental para os municípios e definiu a participação da União de forma suplementar permitindo a discricionariedade na definição das prioridades de investimento pelo poder público local. Ao criar o valor anual por aluno (VAAF), a legislação induziu ao entendimento que o aluno é um fator relevante para obtenção de receitas públicas, o que promoveu a ampliação da matrícula no ensino fundamental. É mister entender que o FUNDEB ampliou os grupos a serem atendidos com os recursos do fundo, permitindo uma redistribuição dos repasses, que caracterizou um reconhecimento de perdas históricas, principalmente para os povos originários, mas implementado de forma inconsequente pelo governo federal na medida que não considerou a realidade das regiões norte e nordeste em relação as estruturas físicas e técnicas das secretarias municipais de educação, fato que dificultou o acesso aos recursos do fundo.

Além das condições da região amazônica e das regras definidas pelo FUNDEB, é preciso compreender o conceito de reserva do possível. A reserva do possível está relacionada ao conceito de orçamento finito, por tanto procura identificar a limitação dos recursos públicos frente as necessidades quase sempre infinitas a serem supridas. Apesar de alguns autores entenderem que na educação, como direito fundamental necessário a dignidade humana, há a impossibilidade de coexistência da aplicação da reserva do possível, Martins (2023, p.44) entende que:

Essa afirmação deve ser vista com cautela, pois nos casos em que a reserva do possível apresenta um obstáculo real e intransponível à realização máxima dos direitos educacionais, há que se estabelecer critérios rigorosos para a realização das escolhas públicas no território, principalmente em municípios nos quais o déficit é histórico e estrutural no que concerne à pasta. De tal modo, na prática, é possível a coexistência da reserva com o direito à educação fundamental, porém, a depender do contexto, [...].

A autora traz a luz dois aspectos da reserva do possível que ajudam a compreender o objeto em estudo, a disponibilidade fática e a disponibilidade jurídica dos recursos financeiros. A disponibilidade fática pressupõe a existência material de recursos suficientes para o financiamento das políticas públicas, cabendo a

administração uma escolha política, a disponibilidade jurídica dos recursos representa uma limitação normativa para execução orçamentária mesmo havendo recursos suficientes disponíveis (MARTINS 2023, p.43).

No âmbito do direito à educação fundamental e os gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, pode-se exemplificar como disponibilidade fática a utilização de recursos do orçamento oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), quando suficientes, para a compra de equipamentos e material permanente. De outro lado, considera-se a inexistência de disponibilidade jurídica a utilização desse mesmo recurso para financiamento de políticas para alimentação escolar, pois elas devem ser custeadas com recursos transferidos por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). A disponibilidade jurídica dos recursos educacionais está diretamente relacionada à natureza dos serviços abarcados pelas despesas que o poder público pretende executar, [...] (MARTINS, 2023)

Os dados aprestados pelo município, de certa forma, demonstram a aplicação da reserva do possível no aspecto fático quando as escolhas dependem de condições ambientais, geográficas e políticas, definindo as prioridades de alocação de recursos para construções e reformas de escolas. O aspecto da disponibilidade jurídica dos recursos financeiros pode ser observado nas informações apresentadas na tabela 5, que demonstra as limitações na aplicação dos recursos recebido pelo FNDE/MEC no período de 2019 a 2023.

A intensão de entender a dificuldade de investir em construções e reformas de escolas para garantir o mínimo necessário para a prática educacional nas regiões de várzea do município de Santarém, apresenta-se além das limitações de decisões políticas, perpassa por ordenamentos jurídicos e normativos com bases nos princípios de federalismo e descentralização da administração pública, pelas especificidades da região amazônica com o seu mosaico de peculiaridades ambientais, geográficas, culturais e sociais. O presente trabalho buscou contribuir com a discussão no sentido de ampliar o entendimento de que é necessário conhecer a realidade das comunidades ribeirinhas e pensar em políticas adequadas as características das regiões de várzea. Os alunos dessas áreas precisam ter acesso ao direito fundamental da educação, da

dignidade da pessoa humana, cabe o poder público encontrar os caminhos de promover a materialização desse direito.

Referências

BITTENCOURT, M. M. & AMADIO, S. A., **Proposta para identificação rápida dos períodos hidrológicos em áreas de várzea do Rio Solimões-Amazonas nas proximidades de Manaus**. Acta Amazônica, v. 37, n. 2, pp. 303–308, 2007.

CAVALCANTE, C. R., **FEDERALISMO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL. Assistência técnica e financeira da União aos entes federados subnacionais**. Editora Appris Ltda. 1ª Ed. Curitiba, 2019.

MAGALHÃES, R. C., **As Características Hidrológicas do solo de Várzea e sua Vulnerabilidade ao Processo de Terras Caídas na Amazônia Central (BR)**. Revista Brasileira de Geografia Física v.11, n.03 (2018) 773-788. UFPE, 2017.

MARTINS, Juliana Matos. **O ORÇAMENTO PÚBLICO MUNICIPAL ENTRE RESERVA DO POSSÍVEL E ESCOLHAS PÚBLICAS: Gastos sociais e melhoria na qualidade da educação fundamental da rede pública municipal em Santarém/PA**. 2023. 43f. Tese (Doutorado em Direito) - do Instituto de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

PINHEIRO, Raimunda Lucineide Gonçalves. **Impactos socioambientais de cheias e secas nas comunidades de várzea de Santarém**. 2022. 43f. Tese (Doutorado em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento) - Instituto de Biodiversidade e Florestas, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2022.

ROSSINHOLI, M. **Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: do FUNDEF ao FUNDEB**. Lider Livro Editora Ltda, Brasília, 2010.

VIEIRA, P. R, **Em busca de uma teoria de descentralização**. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 46(5):1409-425, Rio de Janeiro, set./out. 2012

POR UMA MATEMÁTICA DE SIGNIFICADOS: SABERES, APROXIMAÇÕES E PERTENCIMENTO NA EDUCAÇÃO DA AMAZÔNIA

*Emanuely Castro Machado*⁵⁵

*Ednilson Sérgio Ramalho*⁵⁶

Introdução

A Amazônia é um vasto território que compreende países como: Brasil, Bolívia, Suriname, Guiana, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Guiana Francesa, nessa perspectiva, seria limitado pensar em uma Amazônia singular. Diante disso, os autores Aragon (2018) e Colares (2011) trazem discussões em favor da utilização da grafia "Amazônias", representativa de autenticidade, historicidade e intencionalidade. Sendo assim, a região é múltipla e dinâmica, plural de diversidades e adversidades, mas também possui características únicas. Desse modo, educar na Amazônia é educar para a totalidade, mas também para a singularidade em favor da sua heterogeneidade.

Nessa perspectiva, quando falamos no ensino de matemática, é comum nos reportarmos a um ensino centralizado em fórmulas prontas e acabadas e não aplicáveis na vida prática. Chagas (2004, p.7) trás discussões ligadas à percepção dos alunos frente o papel da matemática na resolução de problemas do cotidiano considerando discursos frequentes, como: " 'para que serve isso?' 'como vou utilizar aquilo' ". Ensinar matemática de maneira significativa, essencialmente quando falamos em um contexto amazônico, é promover espaços de reflexão acerca dos objetos que fazem parte da cultura dos alunos. Os povos tradicionais produziram e produzem saberes e fazeres matemáticos nos seus instrumentos de trabalho, de lazer, de cultura. Desse modo, cabe destacar que esse artigo foi produzido no âmbito do Programa de

⁵⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Aprendizagem na Educação Escolar. E-mail: emanuelymachado6@gmail.com

⁵⁶ Dr. em Educação em Ciência e Matemática pela Universidade Federal do Mato Grosso. Linha de Pesquisa: Conhecimento e Aprendizagem na Educação Escolar. E-mail: ednilsonufopa@gmail.com

Pós-graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE), na disciplina “Educação e Realidade Amazônica” do Curso de Mestrado em Educação. No contexto dessa disciplina foram exploradas discussões cruciais para a compreensão da história da Amazônia, lutas, singularidades e a diversidade presente na cultura e nas formas de perceber, compreender, analisar e produzir conhecimento na Amazônia.

Diante das questões apresentadas, este artigo apresenta uma revisão de literatura focalizado nos saberes que se apresentam na cultura diversa da Amazônia. Para isso, foram utilizados os seguintes descritores “saberes”, “etnomatemática” e “Amazônia” e “Pará” pelo Banco digital de teses e dissertações- BDTD.

Foram encontradas 14 dissertações frente à proposta do artigo e selecionadas 7 para o desenvolvimento deste trabalho, considerando trabalhos com foco maior centralizado no ensino escolar diante dos aspectos da Etnomatemática. A estrutura do artigo segue a seguinte organização: Apresentação do conceito de Etnomatemática associadas à vivências sociais e culturais da Amazônia representadas nas dissertações; Resultados e discussões e Conclusão.

O que é Etnomatemática?

Etnomatemática vem do grego *techné* [tica] que significa “maneiras, estilos, artes e técnicas”; [matema] significa “fazer e saber, as explicações, os entendimentos, o ensinar e aprender para lidar com situações e resolver problemas do seu próprio [etno] que tem como significado “o meio natural, socioculturais e imaginário” (D’AMBRÓSIO, 2018). O primeiro grupo de pesquisa sobre a temática surgiu no Texas, o chamado ISGEM-International Study Group on Etnomathematics. O programa de pesquisa com foco na Etnomatemática busca compreender como a espécie humana se posicionou, criou conjecturas e subsídios para interagir com o mundo natural, sociocultural e imaginário para além da sua própria sobrevivência.

O foco do Programa Etnomatemática foi expandido para contemplar o sistema complexo de comportamento e conhecimento gerado e organizado por cada indivíduo (desde o

nascimento até a morte) e por toda a espécie humana. Ambos, cada indivíduo e a espécie humana, desenvolvem estratégias para lidar com a realidade ampla em que está inserido. É importante esclarecer desde o início que considero realidade no sentido lato de fenômenos e fatos naturais, fisiológicos, sensoriais, emocionais e psíquicos, imaginários e as interações sociais. (D'AMBRÓSIO, 2018, p. 190)

A partir da breve caracterização do que é Etnomatemática, as subseções seguintes irão destacar características da Etnomatemática nas vivências das realidades da Amazônia.

O saber-fazer dos artesãos de Bragança-PA por uma abordagem etnomatemática

Lima (2010) em sua dissertação intitulada “o saber-fazer dos artesãos de Bragança-PA por uma abordagem etnomatemática”, inserido dentro de um contexto rico de manifestações folclóricas e tradições, como a marujada de Bragança, identificou um objeto da cultura fortemente presente nessas festividades, a relevância da rabeca como parte da cerimônia e até mesmo como instrumento representativo para os cidadãos. Partindo dessa reflexão e da análise do estado atual das produções de rabecas no Município, o pesquisador passou a acompanhar a rotina de construção de uma rabeca com um dos artesãos representativos dessa manifestação. Nessa perspectiva, D' Ambrósio (2018) destaca que a etnomatemática se apresenta para além da matemática escolar, mas por meio da vida prática do homem comum e de profissionais como artesãos, que estão inseridos dentro de uma cultura que perpassa gerações, como a utilização das rabecas, e que apesar de não apresentadas como conhecimentos formais, são fundamentados em conceitos matemáticos para sua construção.

A etnomatemática apresenta a sensibilidade de perceber a matemática a partir de características singulares que muitas vezes não são percebidas como conhecimento matemático, mas que manifestam conhecimentos matemáticos a

partir das técnicas de construção de um instrumento, como representado nessa discussão.

Nesse sentido, ao investigar a prática do artesão, observando a confecção das rabecas, verifiquei que em suas ações se constituem em manifestações matemáticas expressas no fazer do cotidiano do artesão. Em sua prática, constatei que o artesão observava, analisava, classificava, comparava, tocava, escutava e fazia medições de uma maneira muito própria sem o uso da régua. Na maioria das vezes, utilizava-se o próprio corpo como medida destacando- se o uso dos dedos e das mãos. (LIMA, 2010, p,80)

A cultura ribeirinha entre o saber local e o saber global numa visão etnomatemática

A pesquisa intitulada “A cultura ribeirinha entre o saber local e o saber global numa visão etnomatemática”, desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (PPGECM/IEMCI/UFPa) foi realizada na Ilha de João Pilatos, no município de Ananindeua pela pesquisadora (SOUSA, 2010). A autora destaca que seu olhar frente a uma matemática de maneira em que se contempla aspectos sociais, políticos e culturais, não limitada a somente cálculos e números propriamente ditos, desenvolveu-se no período da sua graduação plena em Matemática. Nesse sentido, por sua vez, se apresenta a Etnomatemática e suas características as quais se percebe conceitos matemáticos inseridos dentro de determinadas práticas de uma cultura, das suas manifestações artísticas, nos seus instrumentos de trabalho, na sua cotidianidade. Sousa (2010, p.8) destaca:

Se turbilhão de descobertas estava a etnomatemática, que estuda e pesquisa sobre os saberes matemáticos de um contexto cultural. E, aí, estava o grande diferencial: descobri que eu produzia, que tu produzias e que nós produzíamos conhecimentos matemáticos.

Nesse sentido, a autora identificou uma problemática pertinente no ensino

de matemática desenvolvida no município, os saberes da vida práticas e desafios do cotidiano da ilha estavam alheios das discussões do espaço escolar. Knjnik (2002) apresenta conceitos referentes às aproximações da etnomatemática com os saberes historicamente acumulados pela humanidade, dando ênfase ao seu modo de produzir matemática inseridos nas práticas de medir, estimar, inferir e raciocinar.

Diante disso, as aproximações com o contexto das vivências da ilha, considerando as práticas a partir de duas perspectivas: práticas culturais e particulares de uma vivência presentes no ensino de matemática e a presença de conceitos matemáticos da vida prática. A pesquisa também foi desenvolvida dentro de outro contexto, a partir da proposta educacional do programa “Empreender rural”, sob o olhar os conhecimentos apreendidos no curso e sua relação com os saberes ribeirinho, e principalmente, sua relação com a matemática. A dissertação apresenta pontos cruciais para a compreensão da inserção das atividades desenvolvidas dentro do contexto ribeirinho eram indispensáveis para o êxito no curso, considerando a dualidade da forma que a matemática era vista e aplicada tanto para os ribeirinhos quanto para os empreendedores.

Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA

Este texto é resultante de uma pesquisa de dissertação realizada no quilombo de Mola- Itapocu/ PA pelo pesquisador Jacinto Leão (2005) pela Universidade Federal do Pará. O ponto de dessa pesquisa surge com a indagação inicial “Como se estabelecer relações entre as práticas socioculturais das teias de saberes matemáticos com a matemática escolar, sem negar os seus significados e o(s) seu (s) sentido(s), que são vivenciados na (re)construção das memórias cotidianas dos remanescentes de quilombo molense?”

Quando falamos de etnomatemática dentro de um contexto das sociedades

tradicionais do campo, destaca-se de maneira pertinente a construção de “teias” que conduzem a explicação, a elaboração, a problematização em diálogo aos saberes presentes na matemática de um contexto. O termo “teia”, designado pelo autor associada a construção de uma teia feita por uma aranha, os saberes práticos se interligam e se comunicam com os saberes sejam eles globais, locais, concretos ou abstratos.

As teias de saberes práticos são incessantes tentáculos construídos pelas pessoas para entender, explicar, conhecer e problematizar as relações entre as práticas socioculturais e a matemática dialógica dos remanescentes de Quilombo do Mola. As teias não se submetem à fragmentação dos conhecimentos, pois estão constituídas das relações do todo com a parte, da parte com o todo. (LEÃO, 2005, p.13)

O autor traz discussões a respeito da matemática que está imbricada na vida e vice-versa. Numa matemática presente nas atividades de trabalho espaço que é carregado de pertencimento, de significado e de história. Além disso, quando se fala em ensinar e aprender matemática dentro de um contexto quilombola o afastamento frente as suas concepções científicas, culturais devem estar alheia ao que se possui predefinido do que é/ como se aprende/ como se ensina matemática, essencialmente, inseridos dentro de um contexto amazônico.

Os saberes etnomatemáticos podem ser (re)lidos nos (re)fluxos da dialética do (in)visível das realidades. Não se pretende tão-somente revelar e descrever o passado, mas sobretudo (re)interpretá-lo e desnaturalizá-lo, o qual coexiste na relação indissociável presente e futuro. A convergência hermenêutica está sendo forjada subjacente à relação situada e contextualizada homem, cosmo, sociedade, cultura e natureza, conectada à dialética do tempo- presente- passado e futuro, e do espaço- local-regional-global. O presente está sendo passado e futuro, como este se concretiza no presente, o qual se corporifica nas práticas, rememorando os tecidos das teias da vida cotidiana no passado. (LEÃO, 2005, p. 41)

Laboratório de etnomatemática da Amazônia Tocantina

O trabalho intitulado “Laboratório de etnomatemática da Amazônia Tocantina” desenvolvida nos na região ribeirinha de Igarapé-Miri pelo pesquisador Daniela Vilhena (2021) apresenta como ponto de partida da construção do seu trabalho a problemática relacionada ao rendimento dos alunos, atrelada, principalmente frente às dificuldades associadas nos impactos do aprendizado dos alunos, como destacada no texto “a falta de materiais didáticos adequados e temáticas motivadoras; o acesso restrito dos alunos; por falta de locomoção, pelas distâncias de suas casas e a escola, além das precárias condições desses espaços.” (VILHENA, 2021, p.8).

Frente a isso, essa dissertação se desenvolveu a partir de um objetivo maior que é a criação de um laboratório de Etnomatemática da Amazônia Tocantina, em que seja contemplada aspectos da rotina/ vivência do município, em consonância às práticas matemáticas. Fazendo uma associação às competências gerais da BNCC, diante da necessidade de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais para compreensão, atuação e tomada de decisões críticas frente ao mundo do trabalho e exercício da cidadania. Dentro desse cenário, a permanência na escola está interligada com os outros demais problemas.

A construção do laboratório surge nesse contexto com o objetivo não só de engajar os alunos, mas aproximar de maneira significativa o ensino de matemática desenvolvidos e subsidiados pela vivência social, cultural dos alunos. Dessa forma, educar dentro de um contexto ribeirinho é educar dentro de uma intencionalidade que envolve identidade e raízes que estão estritamente ligadas as suas compreensões de mundo. Dessa maneira, ampliar a concepção de mundo e percepção analítica da qual se está inserido, como também contribuir com a motivação e o engajamento durante as aulas tem sido um desafio nas práticas dos educadores. Nesse sentido, considerando os conceitos de simetria e proporcionalidade e o diálogo entre objeto presente na cultura desses grupos e conceitos matemáticos presentes nos

instrumentos e nos espaços de trabalho, espaços escolares e de lazer. Após a escolha dos objetos selecionados, tais como peneiras, cestarias, matapi, rede de pesca.

Os alunos e seus pares não percebem a utilização desses conceitos nas suas práticas cotidianas, mas nós, como professores percebemos que podemos inseri-los no processo de ensino aprendizagem do aluno e assim inter- relacionar o seu ambiente social e cultural o ambiente escolar, mais especificamente nas aulas de matemática. Nosso olhar não impõe que existe uma matemática em tudo o que vemos, compreendemos que a matemática existe se enxergamos a matemática no que vemos. Nossa percepção de matemática não é meramente a matemática de fórmulas, é a matemática que usamos todos os dias para resolver problemas, ou a nossa lógica para que esses problemas sejam resolvidos. Este conceito se adapta tanto ao morador da zona urbana, quanto da zona rural. (VILHENA, 2021, p. 69)

Os projetos de investigação nas aulas de matemática em escolas ribeirinhas na ilha de Cotijuba

Essa dissertação foi produzida pelo pesquisador Carlos Alberto da Silva (2013) com o objetivo de trazer aproximações entre os saberes das comunidades ribeirinhas dos entornos de Belém que representam lutas, diversidade cultural e social e estabelecer diálogos/ relações com o conhecimento matemático sistematizado, mas que também é histórico e se materializa no cotidiano. Essa pesquisa foi realizada especificamente na comunidade do Poção em Cotijuba. A pergunta que guiou esse trabalho se apresenta como: "Que possibilidades de transformação um ação educacional-escolar de caráter transdisciplinar, construída a partir de projetos de investigação acerca da realidade sociocultural dos estudantes-moradores".

Urge, portanto desenvolver um processo educativo a partir da realidade do educando, mas atentos ao fato de que os saberes da cultura não devem ser entendidos como os primeiros passos para se chegar a algo mais avançado- os saberes escolares e científicos. Não! Os saberes da cultura são, em si, dotados de sabedoria construída sem compromisso com a educação formal, já os saberes escolares são institucionalizados por meio da escola. (SILVA, 2013, p.61)

Posto isso, como aportes reflexivos para direcionamento da pesquisa, o autor estabeleceu alguns pontos para direcionamento do olhar, como inicialmente, características identitárias do grupo. De acordo com Fernandes e Moser (2021, p.2) destacam que “a territorialidade ribeirinha se estabelece, principalmente, a partir do rio”, ou seja, o “espaço” que permite o fornecimento de fonte de renda, de subsistência, de lazer e dos aspectos da cultura.

Tais práticas produtivas são guiadas através da relação homem-natureza, ou seja, através das múltiplas relações estabelecidas com o ambiente natural somadas aos conhecimentos acumulados de geração em geração. O ribeirinho desenvolve suas atividades produtivas baseando-se nos ciclos naturais, como, por exemplo, a reprodução e migração da fauna, a influência da Lua nas atividades de corte da madeira, da pesca e do roçado, os sistemas de manejo dos recursos naturais, entre outros. (FERNANDES e MOSER, 2021, p.4)

Partindo desse olhar, o pesquisador estabeleceu aproximações, inicialmente no espaço social da comunidade com os moradores e posteriormente, a partir da relação com a professora e os alunos por meio de quatro cenários da cultura ribeirinha: a carpintaria naval, a pescaria artesanal, a coleta e comercialização de frutíferas e a plantação de pequenas roças e hortas. Nesse sentido, o autor apresenta a matemática incluída dentro de uma das facetas as quais a matemática está presente, não sistematizada como um conhecimento escolar, mas dentro de uma perspectiva em que se pretende compreender, perceber, conjecturar, analisar e construir por meio dela, alcançando, portanto, o conhecimento num contexto de “redes de conexão” as quais são explicadas por meio transdisciplinaridade apresentada no texto.

Alfabetização matemática no contexto ribeirinho: um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica

Essa dissertação foi realizada pelo pesquisador José Savio Oliveira (2012) no município de São Domingos do Capim, a pesquisa foi traçada por meio dos seguintes olhares: a) As classes multisseriadas e a alfabetização matemática no contexto

ribeirinho; b) Recursos didáticos e alfabetização matemática; e, c) Cultura e educação matemática na Amazônia: entre saberes científicos e saberes da tradição, com o objetivo maior de compreender o fazer educativo do ensino de matemática de uma turma multisseriada, principalmente considerando o contexto e realidade da Amazônia.

Em lugares onde a população é pequena e não há quantidade suficiente de alunos matriculados para formar uma turma para cada série devido aos investimentos na disponibilidade de professores e espaço físico estrutural, criam-se as classes multisseriadas com finalidade de atender esses alunos. As classes multisseriadas são espaços de sala de aula onde alunos de duas ou mais séries estudam concomitantemente formando-se uma turma. Nestes espaços, na maioria das vezes, apenas um professor é responsável pela educação de seus alunos. (OLIVEIRA, 2012, p.50)

Diante desse cenário, o termo “Alfabetização matemática” está associado às aproximações de uma matemática imbricada nas relações, nas atribuições e nos instrumentos. A dissertação apresenta a realidade e os desafios de se ensinar matemática numa turma multisseriada, os quais destacam-se ligações frente a formação dos professores como também o contexto formativo dos alunos.

Geometria ribeirinha: aspectos matemáticos da comunidade do Urubuéua

Fátima em Abaetetuba-PA

Essa dissertação foi realizada pelo pesquisador Ordiley Ferreira da Silva (2017), na comunidade de Urubueua, no município de Abaetetuba-PA. Um ponto central na discussão dessa dissertação parte dos recursos utilizados na sala de aula como aporte didático e metodológico pelos professores, no qual os livros didáticos fornecidos pelo PNLD possuem ênfase. Considerando a ausência curricular das problemáticas presentes nas vivências dos alunos, urge ao educador construir meios de apresentar os conceitos matemáticos em diálogo com a identidade de uma

comunidade ribeirinha. Nesse sentido, o pesquisador objetiva construir um material numa perspectiva cultural voltada à identidade ribeirinha, resultante da produção de um livro que abarca saber/ fazer matemática dentro de um cenário particular, que busca a resolução de problemas que fazem parte da rotina desses grupos, com foco específico no ensino de geometria.

O ensino e a aprendizagem da matemática na educação escolar indígena da etnia Sateré-Mawé

Esta dissertação foi produzida pela pesquisadora Darlene Saraiva (2016) no município de Maués-AM, numa comunidade acadêmica da Escola Municipal indígena Mypynugkuri. A pesquisa foi desencadeada nas vivências da prática docente no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Maués, na qual destacavam-se alunos de diferentes espaços de formação, como a Educação Escolar Indígena. Nesse sentido, a pesquisa está centrada no ensino de matemática dentro de um contexto marcado pelas suas singularidades tanto culturais e identitárias, quanto dessa relação no aprendizado de matemática, utilizando como foco de análise a Etnomatemática, considerando os modos de viver e as técnicas do cotidiano em que a matemática está presente, principalmente como uma forma de se produzir conhecimento.

[...]nessa relação de saber e poder, buscar a resignificação dos saberes a partir do olhar do outro, fato que não significa desconstruir os valores individuais, mas agregar para uma construção coletiva, nem sempre encontrando o senso comum, no entanto faz necessário dar voz aos diferentes modos de usar a matemática para lhe dar com o cotidiano escolar, pois é inevitável que a matemática escolar possa se confundir com a educação matemática impregnada na prática social e cultural do indivíduo onde muitas vezes nem é identificada. Assim, a Etnomatemática vem sendo solidária a recuperação da dignidade cultural dos seres humanos dentro ou fora de seus grupos étnicos, respeitando a história e a tradição de cada povo, de cada grupo, de casa indivíduo. (SARAIVA, 2016, p.22)

Ao longo da pesquisa, a autora identificou algumas problemáticas e até mesmo barreiras para o alcance de um ensino significativo e pertencente: 1) Currículos escolares que não atendem propostas de uma Educação escolar indígena; 2) Necessidade de profissionais indígenas bilíngues direcionados ao contexto cultural desse grupo; 3) Materiais didáticos desconectados da realidade dos alunos.

Resultados e discussões

Ensinar matemática dentro de um contexto amazônico, seja em espaços indígenas, quilombolas ou ribeirinhos são encontradas dificuldades únicas e representativas de uma realidade singular, dificuldades essas que se diferem das dificuldades encontradas por um professor da zona urbana, por exemplo. Posto a apresentação dos trabalhos com foco na Etnomatemática, as discussões desse artigo implicam em dois pontos de debates quando falamos do ensino de sujeitos que possuem vivências e interpretações da realidade de maneira singular: 1) O papel do professor que trabalha dentro de um contexto Amazônico; 2) A fragilidade nos currículos diante da diversidade encontrada nesses espaços.

1) Para Vigotski (2003 a, p.220) “Educar significa organizar a vida”, ou seja, nosso papel enquanto educadores também é investigar o contexto aos quais os alunos pertencem e percebem o mundo e suas relações. Educar em contextos Amazônicos nos exige a responsabilidade de organizar o espaço escolar de maneira intencional, e muitas vezes até subjetiva, mas que permita e promova subsídios para que os alunos dialoguem com os conhecimentos sistemáticos e formais da sala de aula em suas rotinas.

No fim das contas, só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2010, p. 456)

2) Quando falamos de currículo, principalmente dentro de um contexto Amazônico devemos pensar nos espaços em que se constituem o produzir e a compreensão de mundo atrelada aos objetos da cultura que dialogam com suas maneiras de interagir com o meio e com o outro. Lima e Akuri (2017, p.115) afirmam:

Uma das ideias centrais que nos impulsionam a, cada vez mais, estudar, aprender e ensinar é cada homem e mulher tornam-se humanos ao longo de sua vida. Isso acontece em processos de comunicação e educação que organizam os encontros da pessoa com a cultura composta de elementos materiais (objetos e instrumentos que ampliam as possibilidades do nosso corpo) e também por valores, costumes, linguagem, conhecimento científico, formas de pensar e interpretar a realidade, dentre outros que foram e são até hoje produzidos pelas pessoas.

Forquim (1999) que o processo educativo, propriamente quando se trata de currículo não deve estar alheio aos espaços temporais, sociais e históricos em que os alunos estão inseridos buscando sustentáculos para o diálogo entre os aspectos universais conectado ao contexto particular.

Partindo do pressuposto de pensar a educação na Amazônia, na perspectiva de considerar a educação de nosso próprio lugar, sem perder de vista o contexto nacional, promove um olhar de nossas raízes e identidades, uma vez que, estamos inseridos em um cenário onde as riquezas naturais como fauna e a flora compõem uma grande diversidade cultural, desta forma, buscar uma melhor compreensão acerca do que a educação tem nos proporcionado como política social é aspecto primordial para vivermos com dignidade e permanecer inseridos dentro de nossa própria cultura. (SILVA e QUARESMA, 2018, 244)

Martins (2010, p. 40) enfatiza: "O currículo é a construção de nós mesmos como sujeito" ou seja, a autora destaca o currículo também como uma narrativa de compreensão particular da sociedade, do indivíduo e das formas de se organização das comunidades tradicionais. Narrativas essas que nos fazem compreender nossa

posição diante do mundo e suas relações, que promovam a formação e atuação crítica desses sujeitos diante da relação homem- natureza e homem-sociedade.

Considerações finais

Este artigo buscou apresentar os trabalhos desenvolvidos no contexto amazônico, especificamente no Pará, com foco nos diálogos entre os saberes identitários da cultura desta região associados à matemática, ou melhor, à etnomatemática. Saberes esses que abarcam história, coletividade, subsistência, crenças e vivências. E pensar em educação e fazer educativo alheios ao ser/ estar/ produzir dos povos tradicionais, não somente enfraquecem o engajamento, a motivação e pertencimento, como também os distanciam de olhar que parte da sua compreensão particular de mundo em consonância ao conhecimento universal.

Diante desse cenário, a Etnomatemática surge como um instrumento tanto de aproximações quanto de promoção de espaços para a construção de uma relação dialógica entre saberes sistematizados e saberes culturais. Além de direcionar os nossos olhares enquanto educadores para a necessidade e principalmente o compromisso de elaborar uma prática em que posicione o aluno como centro do processo educativo, que o trabalho intencional percebe não somente as dificuldades dos alunos, mas percebe os alunos através de uma bagagem cultural que o compreende enquanto sujeito na comunidade, no trabalho e aos seus significados.

Referências

CHAGAS, E. M. F. Educação matemática na sala de aula: problemáticas e possíveis soluções. **Revista Educação**, Ciência e Tecnologia. Millenium (Viseu), v. 29, p. 4, 2004. Disponível: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/577>. Acesso: 24 de outubro de 2022

TEIXEIRA, Sônia; BARCA, Ana Paula; Teoria Histórico-Cultural e educação infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FERNANDES, J. S.; MOSER, L. **Comunidades tradicionais:** a formação sócio-histórica na Amazônia e o (não) lugar das comunidades ribeirinhas.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura:** as bases sociais epistemológicas do conhecimento. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999

LIMA, Reinaldo José Vidal de. **O saber-fazer dos artesãos de Bragança-PA por uma abordagem etnomatemática.** 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. **Etnomatemática quilombola:** as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. **Alfabetização matemática no contexto ribeirinho:** um olhar sobre as classes multisseriadas da realidade amazônica. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2012. Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

KNIJNIK, Gelsa. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. **Educ. Rev.** [online]. 2002, n.36, pp.161-176. ISSN 0102-4698

MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Currículo escolar e saberes locais:** ressignificação da prática curricular docente. 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

MARTINEZ, Andreia; O lugar da professora e do professor em uma proposta pedagógica promotora de desenvolvimento. In: COSTA, Sinara Almeida; MELLO, Suely Amaral. (Orgs). **Teoria Histórico-Cultural na educação infantil:** conversando com professoras e professores. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, Carlos Alberto Nobre da. **Os projetos de investigação nas aulas de matemática em escolas ribeirinhas na ilha de Cotijuba.** 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

SILVA, Washigtom. QUARESMA, Edilan. Ensino da matemática nas séries iniciais: Contribuições das formações em matemática pelo pacto nacional de alfabetização na idade certa/ PNAIC para professores do ciclo de alfabetização. In: COLARES, A. A. Prefácio. IN: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica. Volume 3**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. (p. 1-15). Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/educacao-e-realidade-amazonica-volu>.

SILVA, Odirley Ferreira da. **Geometria ribeirinha: aspectos matemáticos da comunidade do Urubuêua Fátima em Abaetetuba-PA**. 2017. Orientador: Osvaldo dos Santos Barros. 2017. 81 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10495>. Acesso em: 01/06/ 2024

SOUSA, Magali Rocha de. **A cultura ribeirinha entre o saber local e o saber global numa visão etnomatemática**. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas

VILHENA, Daniela Gonçalves. **Laboratório de etnomatemática da Amazônia Tocantina**. Orientador: Prof. Dr. Osvaldo dos Santos Barros. 2021. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/13344>.

LEVANTAMENTO DE PRODUÇÕES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA DESENVOLVIDAS NO PPGE/UFOPA

Ítalo Rayân Batista Mota⁵⁷

José Ricardo e Souza Mafra⁵⁸

Introdução

Quando se fala da Amazônia, é inevitável não pensar em sua vasta riqueza, que se manifesta tanto na biodiversidade exuberante quanto no imenso potencial econômico da região. A Amazônia não se limita às fronteiras do Brasil, estendendo-se por países como Peru, Bolívia, Equador, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Venezuela. Dado a sua magnitude, a Amazônia deixou de ser vista apenas como um patrimônio ambiental, passando a ser reconhecido como um centro de interesse econômico e político internacional. De acordo com Colares (2018)

Trata-se da região com a maior bacia hidrográfica do mundo, com 25 mil quilômetros de rios navegáveis, 20% da água doce e 67% das florestas tropicais do nosso planeta. Desta forma, apresenta uma rica biodiversidade a qual tem sido objeto de cobiça internacional, especialmente por parte dos países mais ricos e que já destruíram grande parte de seus ecossistemas (COLARES, 2018, p. 3).

Em 1953, foi sancionada a Lei nº 1.086, que institui a criação da Amazônia Legal Brasileira (ALB). Hoje, ela cobre a região Norte do Brasil, parte do Mato Grosso e uma

⁵⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Licenciado em Matemática e Física pela UFOPA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia (GEPEIMAZ).

E-mail: italo.mota@discente.ufopa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6799-6127>

⁵⁸ Professor adjunto do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Pós-doutorado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado e Doutorado em Educação. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Interdisciplinaridade na Amazônia (GEPEIMAZ). E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>

porção do Maranhão, totalizando cerca de 5.217.423 km², o que corresponde a 60% do território nacional (VASCONCELOS *et al*, 2021). Com uma população estimada em 28 milhões de habitantes, cerca de 12% da população do país, a ALB é uma região notavelmente diversificada culturalmente. Sua vasta extensão abriga uma rica mistura de diferentes raças, costumes e culturas, que juntas formam a diversidade única da região.

A região amazônica enfrenta diversos problemas, indo desde questões ambientais até educacionais, sendo que as dificuldades são um desafio histórico. Segundo Colares (2018), desde os primeiros ensaios de uma educação formal na Amazônia, o ensino ocorria de maneira desconectada da realidade local, “desvinculada dos saberes e práticas de grupos sociais que constituíam a maioria da população” (COLARES, 2018, p. 10). Quando se observa o ensino superior, a educação na região amazônica está em estágio embrionário, em comparação com as outras regiões do país. Segundo Diniz Cogo *et al* (2014), os Programas de Pós-Graduação (PPG) na Amazônia correspondem a aproximadamente 5% do quantitativo nacional. Entretanto, os mesmos autores destacam que, apesar da tímida representatividade, os cursos de educação superior continuada apresentaram um aumento considerável, superando a média de crescimento do país (DINIZ COGO *et al*, 2018).

Como foi destacado anteriormente, os PPGs da região amazônica representam uma parcela reduzida quando comparados aos outros programas do país. Embora o processo de expansão das universidades nessa região caminhe a passos curtos, cresce o interesse por compreender como o conhecimento está sendo gerado nas instituições de ensino superior da ALB. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo mapear as pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Esse levantamento faz parte de um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI Nº 10/2023 - Projeto Universal, processo: 420955/2023-2 - Faixa B), tendo como Coordenador Geral

o Prof. Dr. Idemar Vizolli, cujo objetivo é mapear as produções sobre Educação Matemática nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da ALB.

O artigo está estruturado em seções. A primeira seção traz um breve histórico a respeito da Educação matemática no Brasil, desde sua consolidação como campo profissional e científico de pesquisa, até o panorama recente a respeito da temática. A segunda seção trata do panorama geral a respeito dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da ALB na atualidade, elencando o quantitativo de instituições que oferecem os cursos, dando ênfase maior para o Pará, estado cujo PPGE/UFOPA está localizado. A terceira seção apresenta uma perspectiva mais local a respeito dos Programas de Pós-graduação da UFOPA, apresentando apenas os cursos acadêmicos, ou seja, não estão sendo considerados os mestrados profissionais. A quarta seção mostra como estão as pesquisas sobre Educação Matemática na UFOPA, no qual são apresentadas as dissertações defendidas desde a criação do programa em 2010. O artigo é concluído com uma síntese do que foi apresentado, projetando os próximos passos para realização da pesquisa de âmbito universal.

Educação Matemática: um campo de pesquisa em movimento

A crescente preocupação por entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem dos professores passou a ser objeto de estudo das mais diversas áreas, inclusive das ditas ciências duras, como é o caso da matemática. De acordo com Miguel *et al* (2004), foi na durante as décadas de 1760 e 1790 com as grandes revoluções⁵⁹ que começam a surgir preocupações com a Educação Matemática dos jovens. Porém, segundo os autores, foi somente na virada dos séculos XIX para o XX que a Educação Matemática passou a ser vista como prioridade na educação.

A consolidação da educação matemática como uma subárea da matemática e da educação, de natureza interdisciplinar, se dá com a fundação, durante o Congresso Internacional de Matemáticos,

⁵⁹ Revolução Industrial (1767), a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789)

realizado em Roma, em 1908, da Comissão Internacional de Instrução Matemática, conhecida pelas siglas IMUK/ ICMI, sob liderança de Felix Klein (MIGUEL *et al*, 2004, p. 72).

A Educação Matemática é um campo de estudo que vem crescendo nos últimos anos. Embora algumas pesquisas que envolviam a temática já começassem a ser pensadas em anos anteriores, é a partir da década de 1970, que a Educação Matemática começa a ser vista como campo profissional no Brasil. Esse período é marcado por uma série de mudanças, desde políticas, sociais e econômicas, que influenciaram na percepção de valorização da educação no país (FIORENTINI; LORENZATO, 2012).

Diante disso, a comunidade matemática passou a explorar um novo campo de investigação. As pesquisas não se limitaram mais apenas à produção de novos conhecimentos em busca do desenvolvimento puro da ciência, começaram a surgir buscas por descobertas sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da matemática

De acordo com Bicudo e Paulo (2011), o campo da Educação Matemática passou a ganhar maior visibilidade no Brasil com a criação de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Para Miguel *et al* (2004), tanto a SBEM quanto a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); foram fundamentais para a criação de um espaço adequado para as discussões sobre a Educação Matemática no país. A relevância da ANPEd no cenário nacional contribuiu para que a temática ganhasse maior visibilidade, uma vez que, como afirmam os autores “a criação de um grupo de trabalho numa associação nacional do porte da ANPEd, que congregue pesquisa de uma determinada área de saber, pressupõe, antes de tudo, reconhecimento da área pela academia” (MIGUEL *et al*, 2004, p. 73).

Com o estabelecimento dessas associações no país, o campo da Educação Matemática passou a ganhar destaque. Nesse contexto, surgiram pesquisas que buscavam compreender como ocorria o processo de ensino e aprendizagem da Matemática (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Dessa forma, as pesquisas em Educação

Matemática visam investigar tanto o conhecimento matemático em si quanto as formas de ensiná-lo.

Dias (2002), em seu trabalho intitulado “Da Bossa das Matemáticas à Educação Matemática: Disputas por uma jurisdição profissional”, faz um apanhado do processo evolucionário dos professores de matemática no Brasil. O autor aborda as mudanças que ocorreram no processo de valorização dos licenciados em um meio cujo responsável pela formação matemática era restrita aos engenheiros. Dentre esses processos são destaques a criação de associações, como a Associação dos Professores Licenciados (APLB), no final dos anos 40, e a criação de congressos, como I Congresso Brasileiro de Ensino da Matemática, realizado em Salvador no ano de 1955. O segundo foi liderado pela professora Martha Maria de Souza Dantas, que defendia a ideia de que o ensino da Matemática era uma problemática que envolvia não apenas o método de ensino, mas também o isolamento dos docentes.

Martha Maria de Souza Dantas [...] chegou à conclusão que o principal problema do ensino desta disciplina, no Brasil, não era simplesmente o estudo dos seus métodos, mas o isolamento dos seus professores e a falta de coordenação e orientação das iniciativas profissionais e institucionais (DIAS, 2002, p. 7).

Recentemente, diversas pesquisas surgiram com o objetivo de investigar as produções no campo da Educação Matemática na região amazônica do Brasil. Carneiro e Vizolli (2021) realizaram um levantamento de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação da Amazônia Legal Brasileira (ALB), com foco na análise das temáticas mais relevantes na área de Educação Matemática, especialmente no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE). Lopes e Vizolli (2022) conduziram um estudo similar, mas com foco específico no ensino de frações, analisando as produções sobre essa temática nos Programas de Pós-Graduação da ALB. De maneira semelhante, Costa e Vizolli (2022) realizaram um levantamento sobre o ensino de frações, com um foco particular nos estudantes surdos. O objetivo dessa pesquisa foi explorar as produções sobre o ensino de frações

para surdos, a partir da perspectiva dos jogos de linguagem de Wittgenstein. Outro estudo relevante sobre Educação Matemática na Amazônia foi conduzido por Vizolli (2020), que buscou construir um panorama das pesquisas realizadas em Instituições de Ensino Superior (IES) da ALB, com ênfase na formação continuada de professores de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os Programas de Pós-Graduação na Amazônia Legal Brasileira

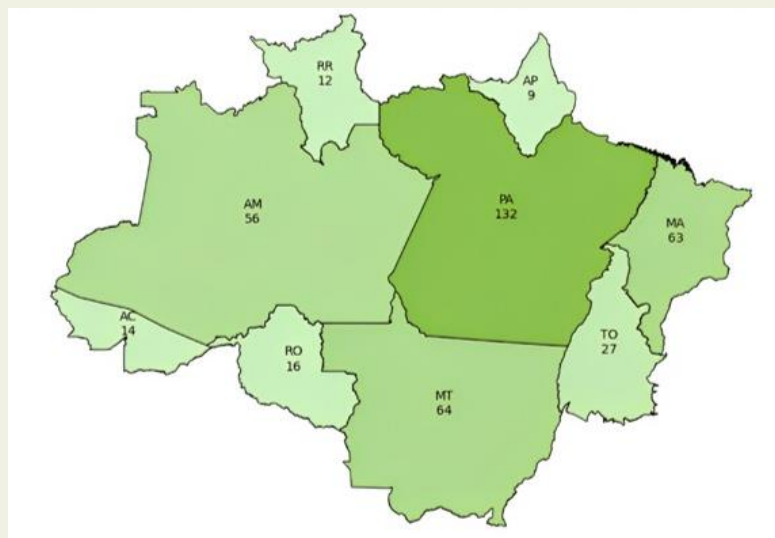
A sociedade está sempre mudando, principalmente pelo processo de globalização. Segundo Gianezi (2015), citando Grew (2001), a globalização conecta grandes regiões do planeta, mudando não só a forma de produzir, mas também a maneira como nos socializamos e adquirimos conhecimento. Por isso, é importante ter qualificação para se adaptar ao mundo globalizado de hoje.

Nessa perspectiva, podemos considerar que esses processos de adaptação à sociedade globalizada podem estimular a expansão do ensino superior no país. A região amazônica, que historicamente passou por diversos processos importantes, como a exploração de recursos naturais (borracha e madeira) e outras atividades econômicas (agricultura e pecuária), encontra-se atrasada nesse sentido. Grande parte desse atraso na expansão do ensino superior decorre das discrepâncias em relação às demais regiões. Segundo Trindade *et al* (2023)

Levando em consideração que no Brasil, existem muitas assimetrias em relação aos outros países e até mesmo entre as regiões do país, principalmente em relação à Amazônia, que derivam das diferenças econômicas, de localização geográfica e de fatores de acesso à infraestrutura científica e tecnológica, qualidade institucional e nível de desenvolvimento que reforçam um dos principais desafios ao processo de integração regional (TRINDADE *et al*, 2023, p.145)

A figura 1 apresenta a quantidade de PPGs acadêmicos na área de Ensino e Educação em funcionamento por estado localizados na região da ALB, de acordo com a Plataforma Sucupira.

Figura 1: Quantitativos de Programas de Pós-graduação distribuídos na Amazônia Legal Brasileira ⁶⁰



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Os PPGs apresentados na tabela 1 são de natureza acadêmica, do tipo presencial, ou seja, não estão incluídos aqueles que são em associação (rede). Como é possível observar, o Pará é o estado com o maior número de PPGs em funcionamento da região norte, com aproximadamente 50% do total. De acordo com a Plataforma Sucupira, o estado do Pará possui atualmente 11 Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de Pós-Graduação. O quadro 1 abaixo mostra as IES do Pará que ofertam curso de Pós-Graduação, assim como o quantitativo de cursos ofertados.

⁶⁰ Embora parte do Estado do Maranhão faça parte da ALG, a quantidade dos PPGs apresentada no mapa é referente ao todo do estado como um todo.

Quadro 1: Instituições que oferecem cursos de Pós-Graduação no Pará

Instituição que oferece cursos de Pós-Graduação	Quantidade de cursos
Universidade Federal do Pará (UFPA)	84
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	11
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	9
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	5
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	7
Centro Universitário do Pará (CESUPA)	4
Universidade da Amazônia (UNAMA)	5
Instituto Federal do Pará (IFPA)	2
Instituto Evandro Chagas (IEC)	1
Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (FSCMPA)	1
Instituto Tecnológico Vale (ITV DS)	1
Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG)	2
TOTAL	132

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Como mostrado no quadro 1, a UFPA é a instituição que mais oferta cursos de Pós-graduação do Pará, seguido pela UEPA e pela UFOPA. Como visto anteriormente, os PPGs da região amazônica representam apenas uma pequena parcela no quantitativo total no país, aproximadamente 5%. Porém, mesmo que esse número ainda seja pequeno, é possível observar que novos cursos de Pós-graduação estão sendo criados na região. Um exemplo disso é criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA, estabelecido em 2014, que desde então oferece curso de mestrado e, recentemente, em 2024, iniciou a sua primeira turma de doutorado.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOPA (PPGE/UFOPA)

Criada em 2009, fruto do programa de expansão das universidades federais na região amazônica, a UFOPA nasce na união do então campus da UFPA em Santarém e da Unidade Descentralizada Tapajós da UFRA, que funcionava na região Oeste do Pará. Atualmente a UFOPA possui sede em Santarém e Campis nas cidades de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná.

No que se refere aos Programas de Pós-Graduação, de acordo com a Plataforma Sucupira, a UFOPA possui 9 programas acadêmicos em funcionamento ofertados pela universidade. Além disso, a universidade possui programas de mestrado profissional e os doutorados em rede⁶¹. O quadro 2 a seguir mostra os Programas de Pós-Graduação acadêmicos da UFOPA.

Quadro 2: Programas de Pós-Graduação da UFOPA

Programas de Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCSA)
Programa de Pós-Graduação Em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida (PPGSAQ)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL)
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Sociedade (PPGCS)
Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Natureza e Desenvolvimento (PPGSND)
Programa De Pós-Graduação em Biodiversidade (PPGBEES)
Programa De Pós-Graduação em Biociências (PPGBIO)
Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Amazônia (PPGRNA)

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

⁶¹ Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF)
Nacional (PROFLETRAS)
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT)
Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PPGEDA)
Programa de Pós-Graduação Doutorado em Biodiversidade e Biotecnologia (BIONORTE)
Rede em Educação em Ciências e Matemática - Doutorado (REAMEC)

Para os fins desta pesquisa, será analisado apenas o PPGE, por ser o único programa acadêmico na área de ensino ou educação, característica que atende aos requisitos de análise do projeto universal. De acordo com a página oficial do programa, o PPGE/UFOPA foi criado em 2012, sob a coordenação do Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares. No entanto, o programa foi aprovado pela CAPES apenas em 2013, e a primeira turma de mestrado teve início em 2014. Atualmente, o programa oferece cursos no nível de mestrado e doutorado em Educação.

Segundo a Plataforma Sucupira, o curso de mestrado tem como área de concentração a Educação na Amazônia e conta com três linhas de pesquisa interdependentes: 1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; 2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar; e 3) Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia. O curso de doutorado também possui a Educação na Amazônia como área de concentração, mas conta com apenas duas linhas de pesquisa: 1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; e 2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar.

Com um corpo docente composto por 21 doutores, o PPGE/UFOPA já formou 158 mestres em Educação desde sua criação. Atualmente, o programa conta com 62 discentes ativos, distribuídos entre os cursos de doutorado e mestrado. Desses, 10 estão matriculados no curso de doutorado, enquanto os outros 52 seguem no curso de mestrado.

As pesquisas em Educação Matemática defendidas no PPGE/UFOPA

Os dados apresentados a seguir são referentes aos primeiros levantamentos a respeito das produções desenvolvidas nos Programas de Pós-graduação (PPG) *stricto sensu* da Amazônia Legal Brasileira (ALB) nas áreas de Educação e Ensino no período de 1992 a 2022.

A partir desse momento será produzido um Estado do Conhecimento, que de acordo com Morosini e Fernandes (2014), "é a identificação, registro, categorização

que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). Dessa forma, consistirá no mapeamento das pesquisas produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que abordam a Educação Matemática na ALB.

Para isso, realizamos a busca na Plataforma Sucupira dos PPGs *stricto sensu* da área de Ensino e/ou Educação que faziam parte da UFOPA. Após a seleção do PPGE (único programa que se enquadrava nos requisitos), conduziu-se um levantamento das teses e dissertações produzidas no programa. Para a seleção dos trabalhos, foram feitas pesquisas nos bancos do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no site do programa e nas bibliotecas virtuais da UFOPA. Os trabalhos encontrados até o momento estão listados no quadro 3.

Quadro 3: Pesquisas em Educação Matemática realizadas na UFOPA

Autores	Título da Dissertação	Ano
Patrícia Sá Batista Coimbra	Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica de docentes da matemática da educação básica de Santarém	2018
Angel Pena Galvão	Robótica Educacional e o Ensino de Matemática: Um experimento educacional em desenvolvimento no ensino fundamental	2018
Aniele Domingas Pimentel Silva	Modelagem Matemática e Tecnologias Digitais para o Ensino e Aprendizagem de Conceitos Matemáticos	2019
Gilson Pedroso dos Santos	Educação e tecnologia no interior da Amazônia: o pensamento computacional e as tecnologias da informação e comunicação como auxílio em processos de ensino-aprendizagem	2018
Washigtom Luiz Godinho Silva	Avaliação em larga escala como política do estado: um estudo comparativo entre a teoria clássica dos testes e a teoria da resposta ao item na olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP)	2019
Neliane Mota Rabelo	TIC na formação inicial: uma visão de futuros professores de dois cursos de licenciatura da UFOPA	2019
Andria Raiane Coelho Campos	Formação (Matemática) do pedagogo para os anos iniciais: Perspectivas Dialógicas no contexto do ensino remoto emergencial	2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Além dos trabalhos depositados nos repositórios, existem aqueles que geraram produções em livros, e-books. Nesse sentido, seu compartilhamento, diferentemente dos trabalhos mostrados no quadro 3, são restritos, ou seja, não são de livre acesso. Diante disso, também foram procurados os docentes pesquisadores do PPGE que tenham como campo de pesquisa a Educação Matemática, afim de catalogar o maior número possível de produções a respeito da temática. Com isso, foram encontradas duas produções que fazem parte de livros, como mostrado no quadro 4 abaixo.

Quadro 4: Pesquisas em Educação Matemática realizadas na UFOPA

Autores	Título da Dissertação	Ano
Carlos Alberto Pedroso Araújo	As potencialidades da Robótica Educacional na matemática básica sob a perspectiva da Teoria da Atividade	2015
Paulo Marcelo Pedroso Pereira	Análise de pintura de cuias tapajônicas: uma leitura Etnomatemática	2015

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Ao analisar os quadros 3 e 4, é possível observar que foram encontrados nove trabalhos com objetivos de estudos relacionados ao campo da Educação Matemática. Embora o PPGE/UFOPA oferte o curso de mestrado acadêmico desde 2014, esses trabalhos representam aproximadamente 6% das dissertações defendidas até o momento. Esse número é considerável, dado que o PPGE/UFOPA abrange diversas áreas de pesquisa em educação. Essa presença consistente de pesquisas voltadas à Educação Matemática evidencia o interesse crescente e a relevância dessa área de estudo dentro do programa que

oferta desde 2014, turmas de mestrado acadêmico em educação, e na qual agrega profissionais de várias áreas do conhecimento, cujos interesses de projetos e investigações estejam adjacentes a grande área da educação, tais como: matemática, educação física, letras, pedagogia, psicologia, sistemas de informação, artes, entre outras. Esta

diversificação fornece ao Programa um caráter multifacetado do ponto de vista das propostas de pesquisas e investigações sobre a área de conhecimento da Educação (MAFRA, 2020, p. 14).

Das produções encontradas, Galvão (2018), Santos (2018), Silva (2019), Rabelo (2019) e Araújo (2015) concentram-se no uso das tecnologias para o ensino de matemática. Galvão (2018) analisou a robótica educacional e sua relação com o professor no contexto educacional. Santos (2018) investigou como o pensamento computacional, apoiado pelas TICs, pode tornar o ensino de matemática mais atrativo na educação básica. Silva (2019) explorou a integração das TICs com a Modelagem Matemática no ensino escolar. Rabelo (2019) examinou as percepções dos estudantes de cursos de licenciatura sobre o uso das tecnologias em sua formação. Araújo (2015) apresentou as percepções sobre o ensino e a aprendizagem de matemática com o uso da robótica educacional. Em conjunto, esses estudos destacam a crescente importância e potencial das tecnologias digitais na educação matemática.

As pesquisas de Coimbra (2018) e Silva (2019) tiveram como base teórica a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Coimbra (2018) teve por objetivo refletir sobre a prática didático-pedagógica de docentes de matemática na educação básica, na visão dos alunos do ensino médio da rede pública de ensino com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). A pesquisa de Silva (2019) trouxe uma discussão a respeito de como a TRI pode contribuir na avaliação em larga escala no Brasil, além de buscar mensurar a proficiência em matemática dos alunos submetidos a OBMEP no nível 1.

Campos (2022) investigou como as relações dialógicas no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) influenciam na formação inicial de pedagogos que ensinarão matemática nos anos iniciais. Por último, Pereira (2015) analisou como as ideias matemáticas são concebidas durante o processo de pintura de cuias tapajônicas por artesãos em Santarém-Pará.

Os dados apresentados acima são referentes a uma parcela da segunda etapa do projeto universal que tem como intuito mapear as produções de trabalhos

produzidos nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Amazônia Legal Brasileira.

Posteriormente a essa fase (que ainda está em desenvolvimento), espera-se prosseguir com as etapas subsequentes. Diante disso, após a finalização do levantamento dos trabalhos produzidos, será feita a análise das produções. Esse processo inspira-se no método da análise de conteúdo, a qual se constitui de um “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38).

Após finalizar a fase de análise de dados, será iniciado o processo de desenvolvimento da escrita a respeito das pesquisas encontradas. Este estágio demanda uma abordagem crítica e minuciosa, visando identificar e compreender as principais tendências emergentes nos dados analisados. A análise crítica permitirá uma visão aprofundada das possíveis lacunas existentes no campo estudado, oferecendo oportunidades para futuras investigações e contribuições significativas para o avanço do conhecimento.

Considerações Finais

As temáticas e investigações associadas a Educação Matemática estão em crescente desenvolvimento, como evidenciado pelas inúmeras pesquisas realizadas nessa área. Nesse contexto, é de suma importância compreender as diferentes dimensões que essa temática vem ganhando em todo o país. Com isso em mente, foi submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) um Projeto Universal cujo objetivo é mapear as produções sobre Educação Matemática nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* da Amazônia Legal Brasileira (ALB).

Este artigo apresenta os primeiros resultados da análise dos trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no âmbito do

Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). O PPGE foi selecionado para fazer parte da pesquisa por atender aos requisitos propostos no Projeto Universal.

Ao realizar os primeiros levantamentos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), observou-se um número considerável de trabalhos defendidos que abordam a Educação Matemática. Isso é notável, considerando que o programa é relativamente novo, tendo sua primeira turma iniciada em 2014. Esse fato torna-se mais notável se consideramos o fato de que o PPGE/UFOPA possuir diferentes temáticas de pesquisa, uma vez que os egressos dos mais variados cursos de licenciatura buscam dar continuidade a sua carreira acadêmica no mestrado acadêmico em educação da UFOPA.

Das nove dissertações sobre Educação Matemática defendidas no PPGE/UFOPA, a maioria foi orientada por poucos docentes: seis pelo Prof. Dr. José Ricardo de Souza Mafra, duas pelo Prof. Dr. Edilan de Sant'Ana Quaresma e uma pelo Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza. Essa concentração evidencia a necessidade de ampliar o número de pesquisadores do campo. Além disso, aponta que os docentes com formação em Matemática na UFOPA têm se dedicado mais à área específica da Matemática, levantando reflexões sobre seu engajamento com questões de ensino e aprendizagem da disciplina.

Como perspectiva futura, espera-se continuar com as análises propostas para o desenvolvimento completo dos objetivos do projeto maior, no qual esse trabalho está inserido, em que visa analisar as produções em Educação Matemática desenvolvidas na Amazônia Legal Brasileira.

Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMd5p6drYRgQSn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ARAUJO, Carlos Alberto Pedroso. *As potencialidades da robótica educacional na matemática básica sob a perspectiva da teoria da atividade*. 2015. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. Não possui autorização para divulgação.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 70. ed. Lisboa: Lisboa edições, 1997.

BICUDO, Maria Aparecida Viggian; PAULO, Rosa Monteiro. Um Exercício Filosófico sobre a Pesquisa em Educação Matemática no Brasil. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 25, n. 41, p. 251-298, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5746>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CAMPOS, Andria Raiane Coelho. *Formação (matemática) do pedagogo para os anos iniciais: perspectivas dialógicas no contexto do ensino remoto emergencial*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/728>. Acesso em: 02 jun. 2024.

CARNEIRO, Raylson dos Santos; VIZOLLI, Idemar. Produções acadêmicas em Educação Matemática na Amazônia Legal Brasileira: um olhar a partir do IRaMuTeQ. *Revista Exitus*, Santarém, Vol. 11, p. 01-25, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1690>. Acesso em: 12 jun. 2024.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros. *Educação e realidade amazônica*. 3. Ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

COIMBRA, Patrícia Sá Batista. *Um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica de docentes da matemática da educação básica de Santarém*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/265>. Acesso em: 02 jun. 2024.

COSTA, Walber Christiano Lima da; VIZOLLI, Idemar. Um olhar em relação ao ensino de fração para estudantes surdos na perspectiva dos jogos de linguagem de Wittgenstein. *Revista REAMEC*, Cuiabá, v. 10, n. 2, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13602>. Acesso em: 15 jun. 2024.

DIAS, André Luís Mattedi. Da bossa das matemáticas à educação matemática: defendendo uma jurisdição profissional. *História & Educação Matemática*, Rio Claro,

Sociedade Brasileira de História da Matemática, v. 2, n. 2, p. 191-221, 2002. Disponível em:

https://www.academia.edu/4184238/DA_BOSSA_DAS_MATEM%C3%81TICAS_%C3%80_EDUCA%C3%87%C3%83O_MATEM%C3%81TICA_DISPUTAS_POR_UMA_JURISDI%C3%87%C3%83O_PROFISSIONAL. Acesso em: 15 abr. 2024.

DINIZ COGO, Franciane; PAULINO, Helder Barbosa; CARNEIRO, Marco Aurélio Carbone. Pós-graduação em ciência do solo na região amazônica: uma possível realidade. *RBPG*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 171 - 188, março de 2014. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/527/397>. Acesso em: 18 abr. 2024.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FIORENTINI, Dario.; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de. *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/book/39>. Acesso em 20 mai. 2024.

GALVAO, Angel Pena. *Robótica Educacional e o Ensino de Matemática: um experimento educacional em desenvolvimento no ensino fundamental*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/224>. Acesso em: 02 jun. 2024.

GIANEZINI, Kelly. Educação superior na Amazônia legal: o caso da expansão mato-grossense. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 40, n. 2, p. 369–389, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/28674>. Acesso em: 08 jun.2024.

PEREIRA, Paulo Marcelo Pedroso. *Análise de pintura de cuias tapajônicas: uma leitura Etnomatemática*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém. Não possui autorização para divulgação.

TRINDADE, Madson Jesus Farias; GAIA, Cheliane Estumano; SILVA, João Batista do Carmo. Internacionalização da Universidade Pública na Amazônica: reflexões sobre as experiências na pós-graduação da UFPA. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão, v. 9, n. 23, p. 143-166, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/20576>. Acesso em: 08 jun. 2024.

LOPES, Thiago Beirigo; VIZOLLI, Idemar. Ensino de fração: um olhar a partir de teses e dissertações produzidas na Amazônia Legal Brasileira. *Vidya*, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 217–254, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/4255>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MIGUEL, Antonio. GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D' AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. *Revista Brasileira de Educação* (27), p. 70-93, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qHNhYPrDsJNSbGwhWHKPywt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 mai. 2024.

MOTTA, Marcelo Souza; KALINKE, Marco Aurélio; MOCROSKY, Luciene Ferreira. Mapeamento das dissertações que versam sobre o uso de tecnologias educacionais no ensino de Física. *ACTIO: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 3, n. 3, p.65-85, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7591>. Acesso em: 18 maio 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 16-33.

RABELO, Neliane Mota. *TIC na formação inicial: uma visão de futuros professores de dois cursos de licenciatura da UFOPA*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/307>. Acesso em: 12 de junho de 2024.

SANTOS, Gilson Pedroso dos. *Educação e tecnologia no interior da Amazônia: o pensamento computacional e as tecnologias da informação e comunicação como auxílio em processos de ensino-aprendizagem*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/235>. Acesso em 12 de junho de 2024.

SILVA, Aniele Domingas Pimentel. *Modelagem matemática e tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/308>. Acesso em 12 de junho de 2024.

SILVA, Washington Luiz Godinho. *Avaliação em larga escala como política do estado: um estudo comparativo entre a teoria clássica dos testes e a teoria da resposta ao item na olimpíada brasileira de matemática das escolas públicas (OBMEP)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/406>. Acesso em 12 jun. 2024.

VASCONCELLOS, Mario; KROEFF, Lia Lutz; GOULART, Gabriela. *Panorama 2021 [livro eletrônico]: desafios e visão de futuro*. São Paulo: *Centro de Estudos Synergia*, 2021. – (Amazônia brasileira: perspectivas territoriais integradas e visão de futuro; 1)

VIZOLLI, Idemar; SÁ, Pedro Franco de. Um estado do conhecimento em relação à formação continuada para professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental na Amazônia legal brasileira. *Revista REAMEC*, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 650-669, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/11022>. Acesso em: 03 jun. 2024.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOMÉTRICOS DAS DISSERTAÇÕES DO PPGE-UFOPA

*Thiago Henrique Queiroz Silva*⁶²

*Maria Lília Imbiriba Sousa Colares*⁶³

*Irani Lauer Lellis*⁶⁴

Introdução

O Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) desempenha um papel essencial para o desenvolvimento acadêmico e profissional na região amazônica, contribuindo para o entendimento das complexas questões que envolvem a pesquisa em educação em um contexto de intensas disputas políticas e econômicas.

Localizado em um cenário marcado por tensões entre projetos de desenvolvimento que, de um lado, buscam a exploração das riquezas naturais para a exportação de commodities, pautando-se pela lógica do grande capital e da expansão econômica neoliberal, e, de outro, pelas comunidades locais, compostas por trabalhadores, camponeses e povos tradicionais que lutam para preservar suas culturas, identidades e modos de vida. Estas comunidades representam uma visão de desenvolvimento, que privilegia a preservação da diversidade cultural e ambiental ao invés do crescimento econômico imediatista e agressivo com as condições sociais, econômicas, naturais, culturais e materiais da região primam por um desenvolvimento sustentável. (COLARES, 2022).

Nesse contexto de luta e resistência, a pesquisa em educação possui enorme relevância. Diante das práticas de dominação e alienação presentes no contexto

⁶² Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-Ufopa). Pedagogo pela Ufopa. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Histedbr Ufopa E-mail: thiagosq22se@gmail.com

⁶³ Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Pesquisadora produtividade CNPQ. Líder Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas Histedbr Ufopa.

⁶⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Email: iranilauer@gmail.com

amazônico, a lógica neoliberal busca precarizar as condições do ensino e formação, tanto para estudantes quanto para docentes. Isso destaca a necessidade de propostas de pesquisas sintonizadas com a realidade local e com as problemáticas presentes na Amazônia, o que se evidencia a partir dos temas trabalhados nas linhas de pesquisa do PPGE/Ufopa. (NOGUEIRA, COLARES, 2021)

As pesquisas desenvolvidas no PPGE/UFOPA articulam-se em três linhas de pesquisa que dialogam com as particularidades e desafios do contexto amazônico:

A "Linha 01-História, Política e Gestão Educacional na Amazônia" concentra-se na compreensão da educação escolar através de uma perspectiva histórica e política. Os temas investigados exploram as políticas públicas e formas de organização e gestão educacional específicas para a Amazônia, buscando entender os processos de implementação e avaliação de ações educacionais na região. Também engloba pesquisas sobre a formação de professores e desenvolvimento profissional docente, com uma ênfase especial nas políticas educacionais ao contexto amazônico, onde fatores sociais, culturais e ambientais impõem necessidades distintas. (UFOPA, 2021)

A linha 02 "Conhecimento e Formação na Educação Escolar" aborda os processos de ensino-aprendizagem que visam à formação ampla, transcendendo o imediatismo e o pragmatismo contemporâneos, investigando temas como teorias e métodos de ensino, currículos, avaliação, e práticas pedagógicas, que incluem a educação infantil, matemática, língua portuguesa (com ênfase na variação linguística) e a educação de surdos. Além disso, aborda o ensino de língua estrangeira, refletindo sobre as melhores práticas para a formação inicial e contínua de professores.

Por conseguinte, a linha 03 "Formação Humana em Contextos Formais e Não Formais na Amazônia" examina a educação nos contextos formais e não formais, explorando espaços de ensino dentro e fora do sistema escolar. As pesquisas investigam a educação em contextos com jogos, música, esportes e com tecnologias da informação e comunicação (TIC's), buscando compreender como esses espaços contribuem para a formação humana. Também são abordados temas relacionados à cognição docente, desenvolvimento social e econômico, e a relação entre saúde e

cidadania. Assim, a linha valoriza o desenvolvimento de habilidades de vida e a promoção da saúde e autonomia, essenciais para a formação de cidadãos críticos e conscientes em uma região de ampla diversidade cultural e desafios sociais.

Nessa perspectiva, a fim de explicitar de modo abrangente uma das áreas de pesquisa trabalhados no PPGE/Ufopa, que emergiu a partir como reflexão inicial no componente curricular “Dimensões Educacionais Transversais para a Formação Humana”, destaca-se a interseção entre psicologia e educação, que despertou o interesse para um estudo aprofundado sobre essa relação utilizando como meio a revisão da literatura. Nesse prisma, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar dados bibliométricos das dissertações defendidas no PPGE/UFOPA que possuem relações entre psicologia e educação, tanto escolar, quanto não escolar, privilegiando as diferentes formas educacionais no contexto amazônico.

Foi realizado um levantamento de dados no Repositório Institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em específico a seção destinada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que abrange atualmente 172 dissertações produzidas no PPGE de 2014 a 2023.

Os descritores utilizados foram “educação e psicologia”, “psicologia na educação” e “psicologia”, chegando ao número de 19 dissertações. Após a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave o número de dissertações foi reduzido para 11 trabalhos que exploram de maneira substancial a interseção entre psicologia e educação (tabela 01). As 8 dissertações excluídas abordavam aspectos relacionados à psicologia de forma superficial ou apenas mencionavam o termo no título, sem desenvolver a correlação de forma significativa, além disso, as pesquisas realizadas posteriormente às selecionadas neste estudo, ainda estão em período de publicação no repositório institucional, porém, as dissertações selecionadas foram suficientes para a análise proposta neste estudo

Portanto, o período temporal de análise não foi definido a priori, mas emergiu da disponibilidade das dissertações selecionadas ao longo dos anos, compreendendo

as defendidas entre os anos de 2015 à 2020. Após, ocorreu o processo de sistematização (Quadro 01) e análise dos dados bibliométricos das dissertações:

Quadro 1: Dissertações Seleccionadas sobre temática em estudo

COSTA, Sueley Carvalho. Aluno com deficiência física: cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar. Orientadora: Irani Lauer Lellis. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.
GUALBERTO, Milca Aline Colares. A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém-Pará. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2017. 172 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
OLIVEIRA, Adriane Lima da Silva. Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores: caracterização e relações. Orientador: Irani Lauer Lellis. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020a.
OLIVEIRA, Juliana Teixeira do Amaral. Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de Ensino Fundamental de Santarém-Pará. Orientadora: Irani Lauer Lellis. 2015. 175 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
OLIVEIRA, Núbia dos Santos. Diálogos entre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas: um estudo das crenças e práticas docentes no contexto da educação infantil. Orientador: Irani Lauer Lellis 2020b. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.
OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar. A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.
PRIANTE, Priscila Tavares. As vozes das crianças às margens do rio Tapará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2015. 200fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.
SALGADO, Andréa Leite de Alencar. Crenças e práticas docentes quanto à promoção e prevenção em saúde na educação infantil, em Santarém-Pará.

Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2016. 169 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SENA, Ana Camila Garcia. Os saberes da experiência: um olhar sobre a construção das práticas pedagógicas do farmacêutico docente. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2017. 157 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SILVA, Andréa Imbiriba da. **Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais.** Orientadora: Irani Lauer Lellis. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

TEIXEIRA, Priscila Castro. “Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm”: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018

Fonte: Poraquê: Acervo pessoal

O método utilizado foi a bibliometria, que envolveu os passos de coleta, limpeza e análise dos dados das dissertações selecionadas. Esse processo permitiu a transformação de dados disponíveis no banco de dados em informações úteis para uma melhor compreensão da área de conhecimento entre psicologia e educação no contexto do PPGE/UFOPA e da Amazônia Paraense.

Após a seleção das 11 dissertações, procedeu-se com a limpeza dos dados. Esta etapa foi realizada utilizando o software Excel, onde os dados foram organizados, padronizados e revisados manualmente para assegurar a consistência e qualidade das informações. Posteriormente, os dados foram processados em forma de gráficos que ilustram as tendências e padrões encontrados nas pesquisas, possibilitando análises.

A escolha pela pesquisa bibliométrica se justifica pela sua capacidade de quantificar a produção científica e identificar padrões de pesquisas dentro de um campo específico, neste caso, as dissertações do PPGE/UFOPA que exploram a conexão entre psicologia e educação. Esta abordagem possibilita uma análise objetiva e

sistemática dos dados, fornecendo informações sobre esses dois eixos, de como estão sendo integrados e explorados nas pesquisas do programa.

Além dos dados bibliométricos, esta análise incorpora uma organização sistemática de dados qualitativos em categorias específicas, que abrangem os objetivos, a metodologia e os resultados das dissertações. De modo a sistematizar, possui as seguintes seções: Resultados da Análise Bibliométrica; Resultado das Categorizações.

2 Resultados da análise bibliométrica

2.1. Ano de publicação

O quadro 2 apresenta a quantidade de dissertações defendidas entre os anos de 2015 e 2020 no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) que possuem a correlação entre psicologia e educação.

Quadro 2: quantidade de dissertações publicadas entre 2015 e 2020

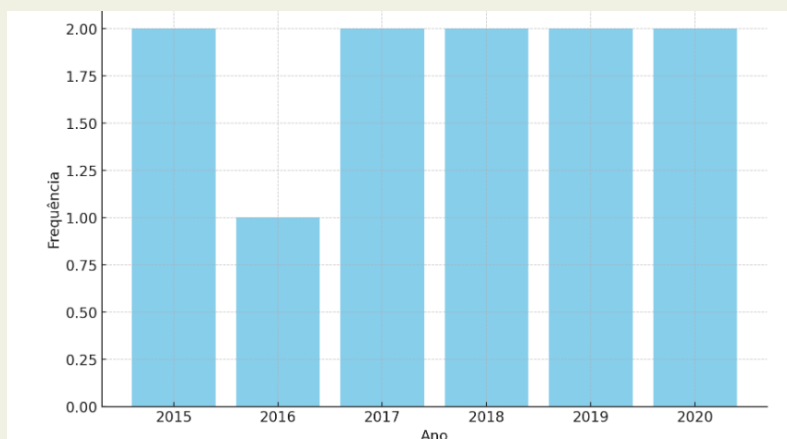
Ano	Frequência
2015	2
2016	1
2017	2
2018	2
2019	2
2020	2

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

No total, foram analisadas 11 dissertações publicadas no período de 06 anos. Podemos observar que os anos com o maior número de publicações referente a temática psicologia e educação foram 2015, 2017, 2018, 2019 e 2020, cada um com

duas dissertações. O ano com a menor frequência é 2016, com apenas uma dissertação, mas que no geral não representa uma ruptura discrepante, visto que se mantém um ritmo.

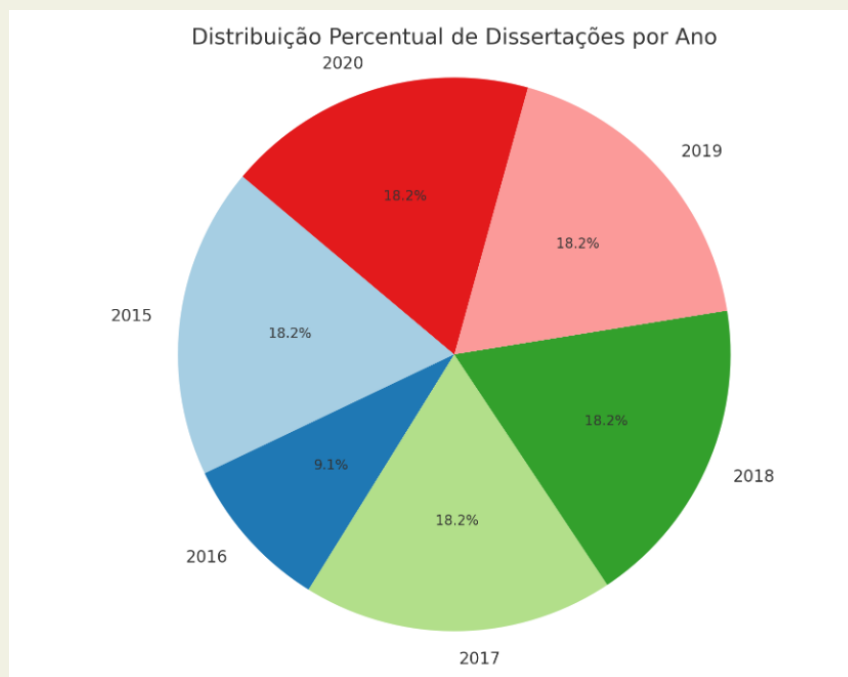
Gráfico 01: Frequência de dissertações por ano



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

O gráfico 02 ilustra a distribuição percentual dessas dissertações por ano. A maioria dos anos têm uma distribuição igual de 18.18%, exceto 2016, que tem 9.09%.

Gráfico 02: Percentual de dissertações por ano



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Observa-se que não há uma tendência clara de aumento ou diminuição ao longo dos anos analisados, visto que a produção permanece estável, sugerindo que o programa mantém uma qualidade constante de orientação e conclusão de dissertações com ênfase às temáticas, bem como a estabilidade na produção de dissertações sugere uma gestão eficaz do programa e uma constância na orientação de alunos.

2.2 Gênero dos autores

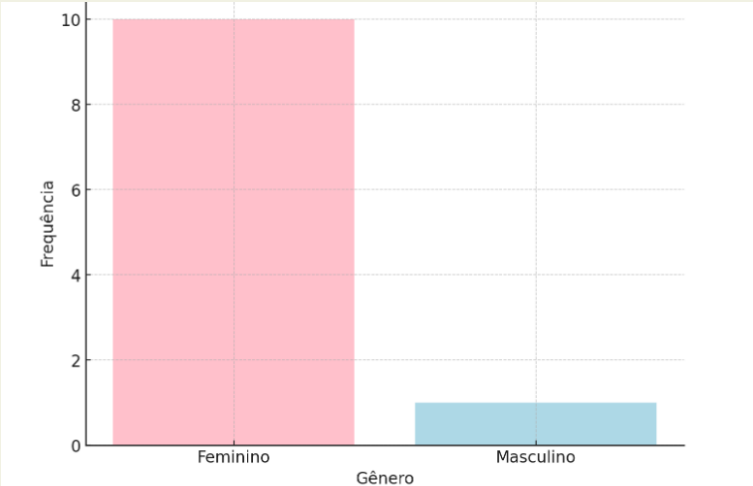
Quadro 02: Gênero emergente

Gênero	Frequência
Feminino	10
Masculino	1

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

O gráfico 03 ilustra a frequência de dissertações por gênero, com uma predominância significativa de autoras femininas (10 dissertações) em comparação aos autores masculinos (1 dissertação).

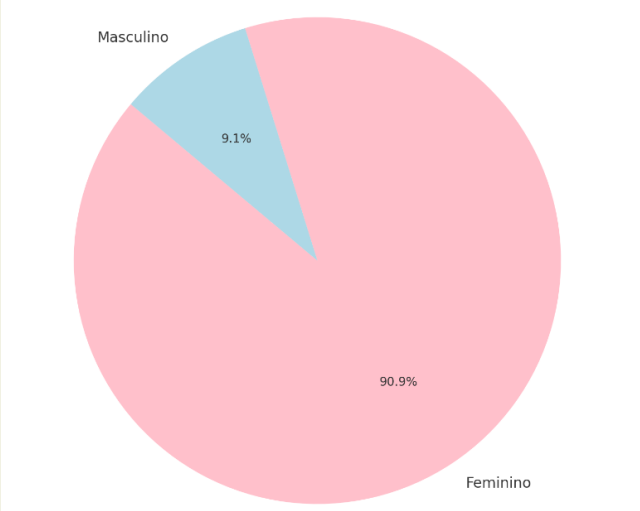
Gráfico 03: Frequência de dissertações por gênero



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

90.91% das dissertações selecionadas foram realizadas por mulheres, enquanto 9.09% em comparação das realizadas por homens, 9,1%. (Gráfico 04).

Gráfico 04: Percentual das dissertações por gênero



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Os dados revelam uma predominância de autoras femininas nas dissertações selecionadas, refletindo uma maior participação nas áreas de psicologia e educação dentro do programa em estudo. A participação masculina é bastante limitada. Esses dados podem indicar uma presença menor de homens no programa ou um menor número de homens escolhendo temas que envolvam psicologia e educação, sendo necessário estudos mais aprofundados para compreender o protagonismo feminino.

2.3 Área de formação

Quadro 03: Área de formação dos pesquisadores (orientandos)

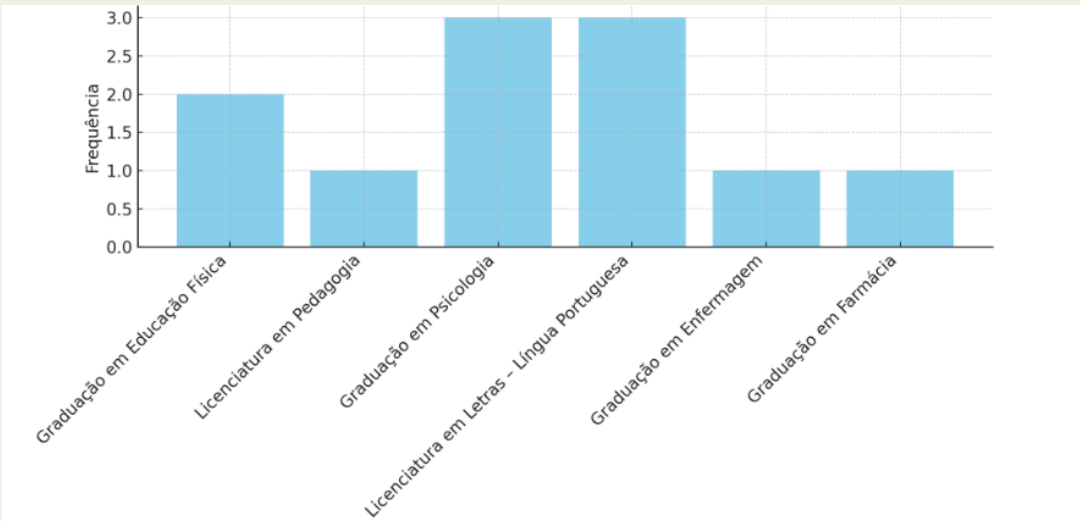
Área de Formação	Frequência
Graduação em Educação Física	2
Licenciatura em Pedagogia	1
Graduação em Psicologia	3

Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa	3
Graduação em Enfermagem	1
Graduação em Farmácia	1

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Com base no gráfico 05, há variedade de formação dos pesquisadores, com destaque para a psicologia e letras- língua portuguesa, demonstrando o interesse dos pesquisadores oriundos dessas formações em temas que envolvem a psicologia aos temas educacionais.

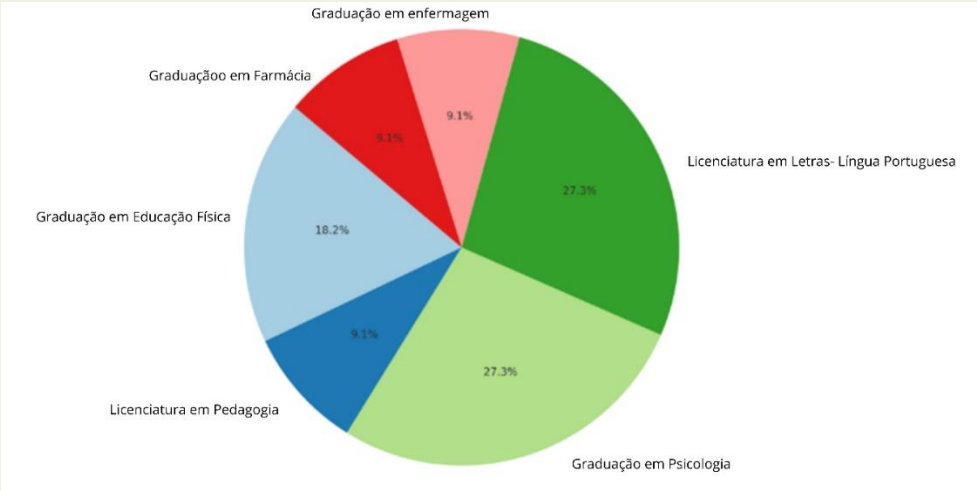
Gráfico 05: Frequência de Dissertações por área de formação



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Graduação em Psicologia e Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa são as áreas com o maior número de dissertações, cada uma com 3 trabalhos, representando cada uma 27.3% do total. Graduação em Educação Física aparece com 2 dissertações, representando 18.2% do total. Em seguida, Licenciatura em Pedagogia, Graduação em Enfermagem, e Graduação em Farmácia têm apenas 1 dissertação cada, representando cada uma 9.1% do total (gráfico 06).

Gráfico 06: Percentual por área de formação



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

2.4 Temas abordados (emergentes)

Quadro 05: Temáticas abordadas nas dissertações selecionadas

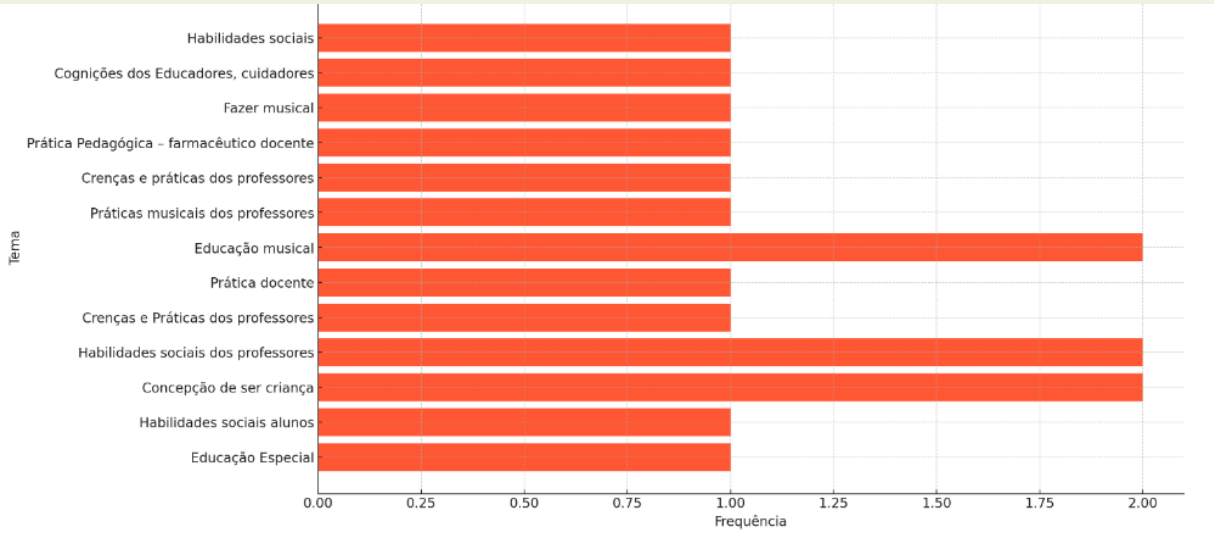
Título da dissertação	Autor (a)	Ano	Orientadora
Educação especial: habilidades sociais dos alunos	COSTA	2019	Profa. Dra. Irani Lauer Lellis
Concepção de ser criança.	GUALBERTO	2017	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Habilidades sociais dos professores.	OLIVEIRA	2020 ^a	Profa. Dra. Irani Lauer Lellis
Crenças e práticas dos professores.	OLIVEIRA	2015	Profa. Dra. Irani Lauer Lellis
Habilidades sociais dos professores; Prática docente.	OLIVEIRA	2020 ^b	Profa. Dra. Irani Lauer Lellis
Educação musical; Práticas musicais dos professores.	OLIVEIRA	2018	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Concepção de ser criança	PRIANTE	2015	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Crenças e práticas dos professores	SALGADO	2016	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Prática Pedagógica – Farmacêutico docente.	SENA	2017	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
Cognição dos Educadores, cuidados; Habilidades sociais.	SILVA	2019	Profa. Dra. Irani Lauer Lellis

Educação musical; Fazer musical.	TEIXEIRA	2018	Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite
----------------------------------	----------	------	--------------------------------------

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Educação musical, habilidades sociais dos professores, e concepção de ser criança aparecem com frequência nas dissertações. (Gráfico 09).

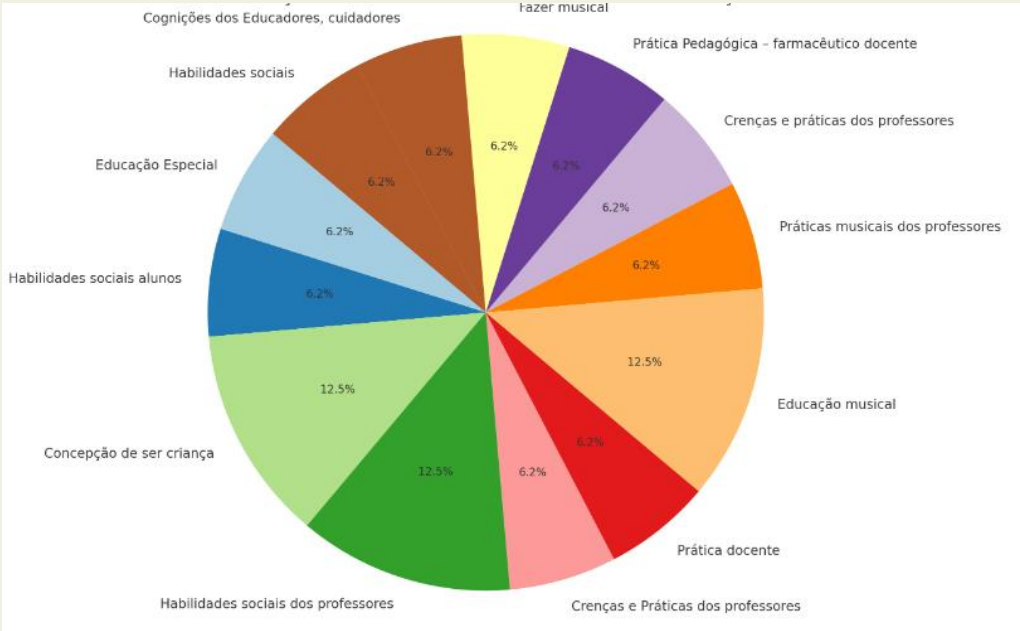
Gráfico 09: Frequência dos temas abordados nas dissertações selecionadas



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Destaca-se que “habilidades sociais dos professores” e “concepção de ser criança” são os temas mais recorrentes, indicando um foco significativo, “educação musical” e “crenças e práticas dos professores” também figuram com frequência. (Gráfico 10).

Gráfico 10: Distribuição percentual dos temas



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

A diversidade de temas reflete a amplitude de tópicos de interesse no campo da educação e psicologia. Temas como educação especial, prática pedagógica, e cognições dos educadores indicam abordagens emergentes. De modo a organizar, foram criadas quatro categorias que refletem essas temáticas:

Habilidades Sociais: Habilidades sociais alunos; Habilidades sociais dos professores; Cognições dos Educadores/cuidadores; Habilidades sociais; **Práticas Educativas:** Prática docente; Prática Pedagógica – farmacêutico docente; Práticas musicais dos professores; Fazer musical; **Crenças e Concepções:** Concepção de ser criança; Crenças e Práticas dos professores; Crenças e práticas dos professores; **Outras:** Educação especial; Educação musical.

2.6 Palavras-Chave

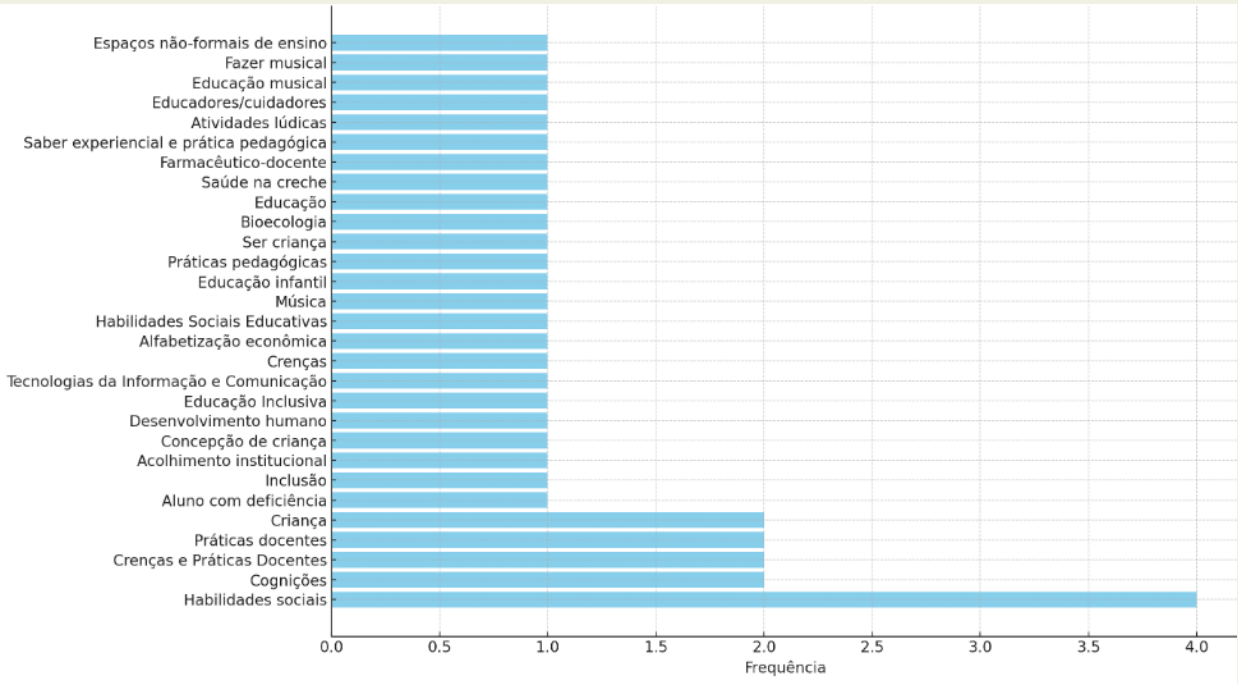
Quadro 06: Palavras-chave utilizadas nas dissertações

Palavras-chave	Frequência
Habilidades Sociais	4
Cognições	2
Crenças e Práticas docentes	2
Práticas docentes	2
Criança	2
Aluno com deficiência	1
Inclusão	1
Acolhimento institucional	1
Concepção de criança	1
Desenvolvimento humano	1
Educação inclusiva	1
Tecnologias da Informação e comunicação	1
Crenças	1
Alfabetização econômica	1
Habilidades sociais educativas	1
Música	1
Educação infantil	1
Práticas Pedagógicas	1
Ser criança	1
Bioecologia	1
Educação	1
Saúde na creche	1
Farmacêutico docente	1
Saber experiencial e prática pedagógica	1
Atividades lúdicas	1
Educadores/ cuidadores	1
Educação Musical	1
Fazer musical	1
Espaços não-formais de ensino	1

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Habilidades sociais é a palavra-chave que mais aparece nas dissertações, sugerindo uma amplitude e crescimento da temática. Seguido de: cognições, crenças e práticas docentes, práticas docentes. (Gráfico 11).

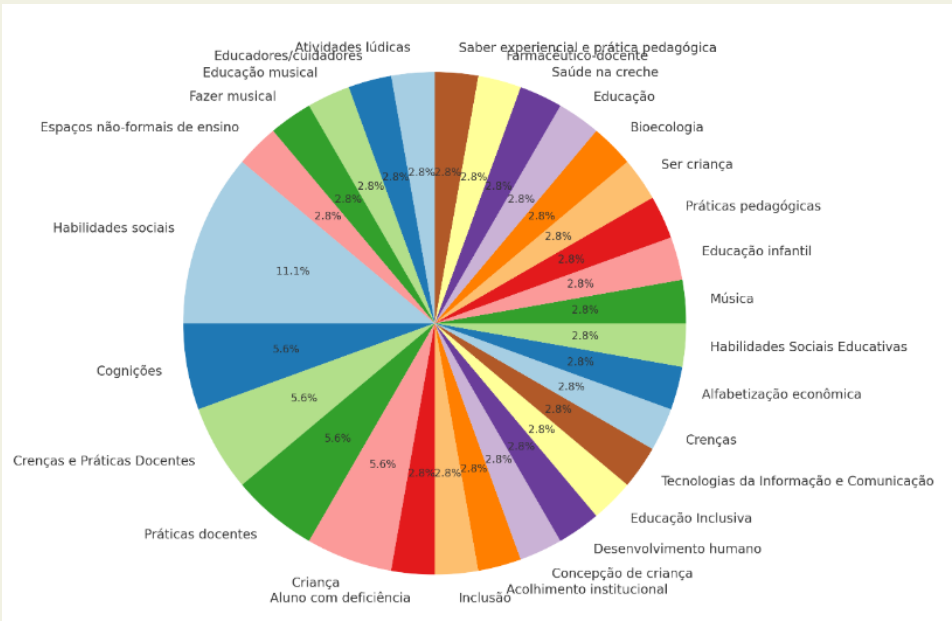
Gráfico 11: Frequência das palavras-chave



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Habilidades sociais possui 11,1% do percentual total, porém, práticas docentes possui a mesma porcentagem, apesar de não estar explícito no gráfico 12, visto que aparece duas vezes em: práticas docentes; crenças e práticas docentes. Embora a categorização no gráfico 12 não explicita essa equivalência, a análise detalhada revela que práticas docentes aparecem tanto como uma categoria isolada quanto em combinação com crenças docentes. Desse modo, habilidades sociais e práticas docentes podem ser consideradas como as temáticas de maior interesse dos pesquisadores, sendo necessário estudos aprofundados que promovam um comparativo universal, a fim de averiguar se reflete ou não uma tendência nacional.

Gráfico 12: Percentual das palavras-chave



Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Os dados indicam um foco nos aspectos sociais e interativos dos processos educacionais e psicológicos, bem como um interesse significativo em como os processos cognitivos e as crenças dos docentes influenciam sua prática em sala de aula. Há uma ampla gama de temas abordados, incluindo inclusão, desenvolvimento humano, saúde, música, dentre outros, refletindo a natureza interdisciplinar dos estudos que envolvem psicologia e educação.

3 Resultados das categorizações

Para organizar os dados, foram criadas categorias e subcategorias com base em cada seção.

3.1 Objetivos

Quadro 07: Categoriza os objetivos das pesquisas

Cognições e Crenças:	Deficiência Física: Costa (2019): Conhecer as cognições dos alunos com deficiência física sobre suas habilidades sociais. Educadores/Cuidadores; Atividades Lúdicas: Silva (2019): Cognições dos educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas para desenvolvimento das habilidades sociais.
Habilidades Sociais	Ensino Fundamental: Oliveira (2020a): Conhecer as cognições e o repertório de habilidades sociais de professores do ensino fundamental.
Práticas Pedagógicas	Tecnologias em Sala de Aula: Oliveira (2015): Crenças e práticas de professores sobre o uso de tecnologias em escolas inclusivas. Alfabetização Econômica: Oliveira (2020b): Crenças e práticas de docentes sobre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas. Música: Oliveira (2018): Uso da música em práticas pedagógicas na educação infantil. Farmácia: Sena (2017): Saberes experienciais na construção das práticas pedagógicas dos farmacêuticos docentes. Promoção e Prevenção em Saúde; Salgado (2016): Crenças e práticas docentes sobre promoção e prevenção em saúde na Educação Infantil.
Percepções das Crianças	Inclusão Sociocultural: Teixeira (2018): Percepções das crianças sobre um projeto de inclusão sociocultural mediante a música Crianças: Gualberto (2017): Concepções de crianças em situação de acolhimento institucional sobre o que é ser criança; Priante (2015): Conceitos de infância de crianças de 5 e 6 anos na Comunidade Tapará Grande;

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

Há um foco na inclusão e diversidade, muitas dissertações enfatizam a inclusão de alunos com deficiência, crianças em situação de acolhimento institucional e crianças de comunidades específicas, refletindo um compromisso com a diversidade e a

inclusão no ambiente educacional, bem como ocorre um interesse significativo em compreender e melhorar as práticas e crenças dos professores, indicando uma tendência em investir no desenvolvimento profissional dos educadores para melhorar a qualidade da educação.

Em síntese, as dissertações estudadas nessa pesquisa refletem uma abordagem abrangente e diversificada na pesquisa psicológica no prisma educacional, com um forte compromisso com a inclusão, o desenvolvimento profissional dos educadores, a inovação pedagógica e a promoção do bem-estar infantil. Essas tendências indicam um esforço contínuo para adaptar as pesquisas em resposta às necessidades variadas da educação.

3.2 Metodologia

Para organizar e categorizar as metodologias utilizadas nas dissertações, são utilizadas três categorias principais: Abordagem, Coleta de Dados, e Análise dos Dados, dentro de cada pesquisa:

Quadro 08: Categoriza as metodologias das pesquisas

Abordagem	Qualitativa, exploratória e descritiva. (COSTA, 2019). Qualitativa, estudo de caso (GUALBERTO, 2017). Qualitativa, exploratória e descritiva. (OLIVEIRA, 2020a). Qualitativa, exploratória (OLIVEIRA, 2015). Qualitativa, de campo, exploratória e descritiva. (OLIVEIRA, 2020b). Qualitativa, exploratória e descritiva. (OLIVEIRA, 2018). Qualitativa, estudo de caso. (PRIANTE, 2015). Pesquisa qualitativa exploratória (SALGADO, 2016). Qualitativa, exploratória. (SENA, 2017). Qualitativa, de campo, exploratória e descritiva. (SILVA, 2019). Qualitativa, estudo de caso. (TEIXEIRA, 2018).
Coleta de dados	Questionário sociodemográfico (preenchido pelos pais ou responsáveis), entrevista semiestruturada. (COSTA, 2019)

	Roteiro de grupo focal, folha de dados sociodemográficos, visita guiada, entrevistas individuais. (GUALBERTO, 2017). Revisão da literatura, questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada, inventário de habilidades sociais. (OLIVEIRA, 2020a). Questionário, entrevista semiestruturada. (OLIVEIRA, 2015). Questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada, entrevista de habilidades sociais. (OLIVEIRA, 2020b). Questionário sociodemográfico, questionário de práticas pedagógicas. (OLIVEIRA, 2018). Instrumento História pra completar, roteiro de grupo focal, inventário de recursos do ambiente familiar (RAF), folha de dados sociodemográficos. (PRIANTE, 2015). Entrevista (SALGADO, 2016). Entrevistas semiestruturadas, questionários sociodemográficos. (SENA, 2017). Questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada. (SILVA, 2019). Observações informais, roteiro de grupo focal. (TEIXEIRA, 2018).
Análise dos dados	Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (COSTA, 2019). Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (GUALBERTO, 2017). Questionário (estatística descritiva), inventário (plataforma web - escores total e fatorial), entrevista (técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC). (OLIVEIRA, 2020a). Software IRAMUTEQ. (OLIVEIRA, 2015). Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), RE-HSE-Pr analisados conforme instruções de codificação e interpretação. (OLIVEIRA, 2020b). Survey de desenho interseccional. (OLIVEIRA, 2018). Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), análise narrativa, análise estatística descritiva. (PRIANTE, 2015). Dendograma da análise hierárquica descendente das respostas (software IRAMUTEQ). (SALGADO, 2016). Excel, técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (SENA, 2017). Estatística descritiva, técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (SILVA, 2019). Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). (TEIXEIRA, 2018).

Fonte: Seção de dados do PPGE no repositório da Ufopa

As metodologias das dissertações revelam algumas tendências e práticas comuns entre os pesquisadores, que serão detalhadas em categorias:

Predominância da Abordagem Qualitativa: a maioria das dissertações adota uma abordagem qualitativa, refletindo um foco em compreender profundamente as experiências, cognições e práticas dos participantes.

Diversidade nos Instrumentos de Coleta de Dados: os pesquisadores utilizam uma variedade de instrumentos, como questionários sociodemográficos, entrevistas semiestruturadas, roteiros de grupo focal e inventários específicos, indicando uma tentativa de captar diferentes dimensões das experiências dos participantes.

Uso Consistente da Técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): a técnica do DSC é amplamente utilizada para a análise dos dados, sugerindo uma preferência por métodos que permitam a expressão das opiniões coletivas dos participantes.

Incorporação de Análises Estatísticas e Software: algumas dissertações combinam métodos qualitativos com análises estatísticas descritivas e utilizam softwares como IRAMUTEQ e Excel, mostrando um esforço para quantificar e sistematizar os dados qualitativos.

As metodologias das dissertações do PPGE UFOPA demonstram um compromisso com a profundidade qualitativa, a diversidade de instrumentos de coleta de dados e uma análise detalhada que busca representar fielmente as experiências e percepções dos participantes.

3.3 Resultados

A análise dos resultados das dissertações selecionadas revelam diversas percepções, desafios e avanços. Os principais pontos foram resumidos em categorias:

Habilidades Sociais e Inclusão: os resultados mostram que os participantes, incluindo alunos e professores, reconhecem a importância das habilidades sociais em contextos educacionais inclusivos. A pesquisa de Costa (2019) indica que os alunos percebem a presença e a relevância dessas habilidades durante as aulas de educação física, contribuindo para um ambiente inclusivo.

Interações e Desenvolvimento em Ambientes de Acolhimento: o estudo de Gualberto (2017) destaca que ambientes de acolhimento institucional promovem diversas interações e vivências que influenciam o desenvolvimento das crianças. As concepções das crianças estão fortemente relacionadas às suas histórias e ao contexto de desenvolvimento dentro e fora da instituição.

Repertório de Habilidades Sociais dos Professores: os resultados apresentados por Oliveira (2020a) mostram que a maioria dos professores possui um bom repertório de habilidades sociais, embora alguns necessitem de maior desenvolvimento teórico.

Educação Inclusiva e Uso de Tecnologias: as pesquisas indicam que os professores veem a educação inclusiva e o uso de tecnologias como importantes, mas enfrentam dificuldades para implementar essas práticas de forma inovadora. Há uma necessidade identificada de maior apoio e formação contínua para os educadores (Oliveira, 2015).

Alfabetização Econômica (AE): Oliveira (2020b) revela que o conhecimento sobre alfabetização econômica entre os professores é limitado e carece de embasamento teórico. A inserção da AE no currículo escolar é vista como urgente e necessária, exigindo investimentos na formação inicial e contínua dos professores para promover uma educação integral das crianças.

Práticas Pedagógico-Musicais: Oliveira (2018) identifica que a música é utilizada nas atividades escolares principalmente como um "pano de fundo" e não como uma ferramenta de livre expressão. As condições precárias de recursos e a falta de formação contínua dos professores são desafios destacados para o desenvolvimento de atividades musicais eficazes.

Concepções de Criança: o estudo de Priante (2015) explora as concepções das crianças sobre si mesmas e o mundo ao seu redor, refletindo normas familiares e atividades diárias. As diferenças nas percepções entre crianças de 5 e 6 anos revelam como essas concepções estão profundamente enraizadas em suas experiências familiares e educacionais.

Promoção e Prevenção em Saúde: Salgado (2016) mostra que os professores têm um conhecimento básico sobre saúde e doença, mas sentem-se inseguros em promover práticas de saúde devido à falta de formação específica. A necessidade de capacitação contínua é evidente para que os professores possam aplicar conhecimentos de promoção e prevenção em saúde na rotina escolar.

Formação de Práticas Pedagógicas: Sena (2017) revela que a formação das práticas pedagógicas dos professores começa na graduação e se desenvolve através de experiências cotidianas e interações com colegas. Há uma ênfase na necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas e na busca por mais conhecimentos na área para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Protagonismo Infantil: Teixeira (2018) destaca que as crianças se percebem como agentes ativos em seu próprio processo de aprendizagem, especialmente em contextos de projetos sociais que incentivam o protagonismo infantil. A pesquisa sugere a necessidade de mais estudos sobre a música e a educação em espaços não-formais de ensino na região Norte do Brasil.:

Desafios em Casas de Acolhimento: Silva (2019) identifica desafios significativos para educadores e cuidadores em casas de acolhimento, especialmente em relação ao desenvolvimento de atividades lúdicas e habilidades sociais. Os participantes demonstram a necessidade de maior capacitação para realizar essas atividades de maneira eficaz.

Considerações finais

Apesar de se tratar de uma análise primária, é notório o processo de construção e sistematização do conhecimento a partir das dissertações em estudo. O PPGE/UFOPA se firma enquanto referência ao promover pesquisas com problemáticas que permeiam a formação humana nos contextos formais e não formais na Amazônia.

Os resultados das dissertações analisadas neste estudo: as voltadas para a área da psicologia e educação revelam necessidade de formação contínua e apoio

institucional para os educadores, especialmente em áreas como educação inclusiva, saúde infantil, e musicalização.

As pesquisas destacam a importância de considerar as perspectivas dos alunos e crianças, promovendo intervenções que melhorem tanto o desempenho acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional. A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, emerge como um elemento crucial para se pensar de modo efetivo enquanto proposição para as problemáticas levantadas nas pesquisas.

Além disso, a lacuna deixada neste estudo são as dissertações defendidas a partir de 2021, contudo, o diferencial seria incluir o período pandêmico da "COVID-19" enquanto marco temporal, identificando como se relacionam com os estudos em educação e psicologia, atualizando a referida pesquisa, porém, como marco inicial, cumprimos o objetivo bibliométrico de explicitar os dados e traçar um panorama dessa relação entre essas duas áreas que se mostraram como indissociáveis.

REFERÊNCIAS:

COLARES, A. A. A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022043, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID2003. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2003>. Acesso em: 05 Nov. 2024.

COSTA, Sueley Carvalho. **Aluno com deficiência física: cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da educação física escolar**. Orientadora: Irani Lauer Lellis. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

GUALBERTO, Milca Aline Colares. **A infância na percepção de crianças em acolhimento institucional no município de Santarém-Pará**. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2017. 172 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

NOGUEIRA, G. S. L.; COLARES, M. L. I. S. A pesquisa em educação na Amazônia: desdobramentos da pós-graduação: Research in education in the Amazon: post-graduation developments. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4398>. Acesso em: 9 jul. 2024.

OLIVEIRA, Adriane Lima da Silva. **Cognições e Repertório de Habilidades Sociais dos professores:** caracterização e relações. Orientador: Irani Lauer Lellis. 2020. 170f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020a.

OLIVEIRA, Juliana Teixeira do Amaral. **Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da rede municipal de Ensino Fundamental de Santarém-Pará.** Orientadora: Irani Lauer Lellis. 2015. 175 fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

OLIVEIRA, Núbia dos Santos. **Diálogos entre alfabetização econômica e habilidades sociais educativas:** um estudo das crenças e práticas docentes no contexto da educação infantil. Orientador: Irani Lauer Lellis 2020b. 293f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar. **A música no desvelamento do universo infantil:** práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

PRIANTE, Priscila Tavares. **As vozes das crianças às margens do rio Tapará:** ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2015. 200fls. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2015.

SALGADO, Andréa Leite de Alencar. **Crenças e práticas docentes quanto à promoção e prevenção em saúde na educação infantil, em Santarém-Pará.** Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2016. 169 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016.

SENA, Ana Camila Garcia. **Os saberes da experiência:** um olhar sobre a construção das práticas pedagógicas do farmacêutico docente. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2017. 157 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SILVA, Andréa Imbiriba da. **Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais.** Orientadora: Irani Lauer

Lellis. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

TEIXEIRA, Priscila Castro. **“Eu acho que é pras crianças pensarem no talento que elas têm”**: o fazer musical na perspectiva de crianças participantes do Projeto Sementes Musicais em Santarém, Pará. Orientadora: Iani Dias Lauer Leite. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Programa de Pós-graduação em Educação**. Santarém, 2021. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/ppge/2021/PPP_PPGE_Ufopa.pdf. Acesso em: 20 jul. de 2024.